

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 111



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 37.013(006)
НЗ4

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

включене до Переліку наукових фахових видань України відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) строком на три роки з 01 червня 2026 року по 31 травня 2029 року з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.

Спеціальності: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями),

І10 Соціальна робота та консультування.

Періодичність – 6 разів на рік

Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Рік заснування – 2004

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Код ЄДРПОУ 44807628, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, rector@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08). ROR: <https://ror.org/00batt813>.

Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 1 від 03 вересня 2026 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради);
Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); Вернидуб Р. М. – доктор філософських наук, професор; Драпушко Р. Г. – кандидат філософських наук, професор; Свтух В. Б. – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; Корець М. С. – доктор педагогічних наук, професор; Лавриненко В. Г. – кандидат історичних наук, професор; Мацько Л. І. – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; Панченко Л. М. – кандидат філософських наук, професор; Шут М. І. – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Редакційна колегія серії:

Биковський Т. В. – кандидат педагогічних наук, професор, доцент кафедри професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; Гевко І. В. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Затті Альберто – доцент кафедри гуманітарних та соціальних наук, Університет Бергамо, Італія; Кононенко А. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; Макаренко Л. Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; Марченко В. В. – доктор філософії, професор, ректор Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв; Потапчук О. І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Рубене Занда – доктор педагогічних наук, професор, проректор Латвійського університету, професор факультету освіти, психології та мистецтва, Латвійський університет, Латвія; Савенкова Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; Смирнова І. М. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»; Хиженя О. П. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва Мукачівського державного університету; Чумак М. Є. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; Шафранська Каріна – доктор наук, професор Академії Виміру Справедливості, Академія прикладних наук (AWS) у Варшаві, Польща; Яновський Конрад – доктор психологічних наук, професор, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, Польща.

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
НЗ4 **МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова; за наук. ред. проф. В. М. Слабка. – Випуск 111. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2026. – 184 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2026

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2026

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 111



PROFESSIONAL EDITION

is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine in accordance with Order No. 928 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 11, 2026 (Appendix 14). The journal has been assigned Category “B” for three years, from June 1, 2026, to May 31, 2029.

Cluster: Human Capital Development, Social Sciences, and Journalism.

Specialties: A1 Education Sciences, A2 Pre-school Education, A3 Primary Education, A4 Secondary Education (with subject specializations, A5 Vocational Education (with specializations), A6 Special Education (with specializations), I10 Social Work and Counselling.

6 times a year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

Year of establishment: 2004

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting

Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411

(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Media entity: Dragomanov Ukrainian State University (EDRPOU code 44807628, Pirogova str. 9, Kyiv, 01601, rector@udu.edu.ua, tel. (044) 234-11-08). ROR: <https://ror.org/00batt813>.

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

**The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 1 September 03, 2026)

Editorial board:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University

Editorial board of the series:

Bykovsky V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Chumak Ye.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University; *Hevko V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Educational and Methodological Work, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Janowski Konrad* – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, Poland; *Khyzhna P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Musical Art, Mukachevo State University; *Kononenko H.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Makarenko L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Information Systems and Programming, Dragomanov Ukrainian State University; *Marchenko V.* – PhD, Professor, Rector, National Academy of Culture and Arts Management; *Potapchuk I.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Rubene Zanda* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector, Professor of the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, Latvia; *Savenkova V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, Dragomanov Ukrainian State University; *Smyrnova M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Professional College of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Szafarska Karina* – Doctor of Sciences, Professor at the Academy of the Dimension of Justice, Academy of Applied Sciences (AWS) in Warsaw, Poland; *Zatti Alberto* – Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, University of Bergamo, Italy.

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. Series 5.

H34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University; Academic Editor Prof. V. Slabko – Issue 111. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2026. – 184 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2026

© Editorial Board and Editorial Council, 2026

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ІНТЕЛЕКТУ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

На сучасному етапі розвитку педагогіки мистецтва актуальними постають проблеми розвитку творчого інтелекту музиканта в контексті розбудови виконавської майстерності. Будучи одним із фундаментальних систем у музично-виконавському мистецтві, даний феномен розглядається у різних ракурсах педагогічної думки. У контексті статті здійснюється структуроване представлення компонентів творчого інтелекту музиканта-інструменталіста та висвітлюються педагогічні аспекти його перспективного розвитку у площині моделювання музично-виконавської інтерпретації музичного твору. Звернення до проблематики даної статті зумовлюється потребою моделювання особистісного професіоналізму як ознаки високого рівня розвитку творчого інтелекту, на противагу все більш охоплюючим процесам штучного інтелекту в річизі освіти.

Основні риси творчого інтелекту виконавця репрезентуються музично-образним мисленням – умінням чути за нотним текстом художній зміст, перетворювати звуки у внутрішні образи; інтерпретаційною вільністю, що означає здатність знайти своє бачення твору, навіть у класичних зразках; емоційною експресією, що виявляється у поєднанні інтелектуального аналізу й живої емоції, яка надає виконавській переконливості; імпровізаційністю, коли у межах композиційної форми твору виконавець часто творить тут і зараз за рахунок добору різноманітних темпоритмічних, динамічних, інтонаційно-тембральних артикуляційних характеристик музичного твору; інтеграцією знань та почуття, що означає глибоке розуміння стилю, епохи композитора та одночасне уміння наповнити це особистісним змістом.

Ключові слова: творчий інтелект, музикант-виконавець, інтерпретація, імпровізація, стиль, музичне мислення, виконавська артикуляція, комунікативність, артистизм, педагогічні аспекти.

Сьогодення розвитку науки знаменується все частішим зверненням до штучного інтелекту, до його привабливих операціонабельних якостей вирішення тих чи інших проблем. Однак, коли ми стикаємося з навчально-педагогічними процесами формування музиканта-виконавця, постає проблема трансляції та сприйняття інформації через особистісну систему майбутнього фахівця, його фаховий рівень, що в подальшому формує рівень його професіоналізму. Володіти інформацією ще не все, важливо володіти технологією, методикою застосування даної інформації у професійному полі. Для музиканта-виконавця це перш за все, володіння різними формами мислення, керування емоціями, досягнення художньої техніки, що вимагає глибоко фахового самоусвідомлення у процесі роботи над музичним твором, уміння моделювати виконавсько-інтерпретаційний процес, творити, відтворювати, що в підсумку є виявом творчого інтелекту музиканта-виконавця, який трансформує культурологічні здобутки, інтерпретаційні досягнення, методичні напрацювання в особистісну фахову систему музиканта, що в подальшому творить його індивідуальний виконавський стиль, представляє його самобутню виконавську особистість, а не виконавця-відтворювача усталених виконавських традицій [1].

Науковці розглядають творчий інтелект у музичному аспекті у різних вимірах. У психологічному вимірі науковці Дж. Гілфорд, Е. Торран творчий інтелект розглядають через дивергентне мислення, тобто, через здатність знаходити багато оригінальних рішень [3]. Дослідження музикознавців Курт Зінгера, Ернст Курта, вказують на те, що у виконавстві активуються зони мозку, пов'язані як з раціональним аналізом, так і з емоційною сферою. Це означає, що творчий інтелект у музиці є поєднанням логічного й емоційно-образного мислення [4]. У музиці це проявляється в умінні знаходити інваріанти інтерпретації, а не задовольнятися наслідуванням еталонних виконань. У музично-педагогічному ракурсі науковці Г. Падалка, О. Рудницька підкреслювали, що виконавець не просто відтворює музичний твір а вступає у творчий діалог із композитором. Однак, саме поняття творчого інтелекту не в повній мірі структурно представлено у працях педагогіки мистецтва. У зв'язку з цим, завдання щодо формування даного феномену на даному етапі розвитку наукової думки поки що не в повній мірі систематизовані і потребують докладного аналізу.

Педагогіка мистецтва акцентує на тому, що розвиток творчого інтелекту відбувається через імпровізацію, варіювання та стильові експерименти. Виконавець стає співавтором твору - він додає інтонаційні акценти, власне розуміння драматургії. У даному процесі творчий інтелект виступає як синтез емоційного переживання та аналітичного розуміння стилю, форми та контексту [2].

Мета статті полягає у конкретизації поняття і структури творчого інтелекту музиканта-виконавця та визначенні змісту основних педагогічних аспектів активізації розвитку даного феномену.

Творчий інтелект музиканта-виконавця за своєю сутністю в узагальненому виді, вбирає в себе креативне мислення, когнітивні емоції, творчу техніку виконавця (архітектонічну, логістичну техніку виконавця), що творить вартісно нове прочитання музичного твору, як синтез особистісно-значущого (виконавські цінності) та загально-значимого (естетика стилю композитора) [1].

У музичному виконавстві творчий інтелект є не лише здатністю точно відтворювати ноти чи технічно володіти інструментом, а й уміння мислити образами, створювати власну інтерпретацію, надавати музиці індивідуального звучання. Основними рисами творчого інтелекту виконавця виступають музично-образне мислення, тобто уміння асоціювати музичний текст з певними образами, розуміння музики як певного емоційного змісту, здатність перетворювати звуки у внутрішні образи; інтерпретаційна свобода, що означає здатність знайти персональне бачення у творах різних стилевих взірців; емоційна виразність, що виявляється у поєднанні інтелектуального аналізу й живої емоції, що робить виконання переконливим; імпровізаційність, коли у межах графіки музичного твору, його композиції виконавець «творить тут і зараз» розгортання сюжетної форми твору за рахунок темпу, динаміки, фразування; синтез знань та чуття, що означає глибоке розуміння стилю, епохи композитора та одночасне уміння наповнити це особистісним, персоналізованим змістом. Творчий інтелект у музиці робить виконавця не ретранслятором нотного тексту, а співавтором [5]. Саме завдяки таким характеристикам досліджуваного феномену один і той самий твір у різних виконавців звучить з різними художньо-технологічними акцентами, що творить мистецтво інтерпретації.

Отже, творчий інтелект у музичному виконавстві репрезентується комплексною здатністю, що включає: креативне мислення (варіативність, оригінальність, нестандартність); глибокий аналіз музичного тексту (композиція, драматургія твору); інтерпретаційну свободу; технічно-образне втілення. Творчий інтелект у музичному виконавстві є інтегральною властивістю особистості музиканта, яка виявляється у здатності до глибокого аналізу музичного тексту, формування оригінальних інтерпретаційних рішень та втілення їх у художньо-виконавській діяльності. Він поєднує елементи логіко-конструктивного мислення, емоційно-образної уяви та інтуїтивної імпровізаційності, завдяки чому виконавець виступає не лише відтворювачем, а й співтворцем у процесі виконання музичного твору [5, 6]. Творчий інтелект у музичному виконавстві є здатністю музиканта поєднувати аналітичне мислення й емоційно-образну уяву для створення оригінальної, індивідуальної інтерпретації твору. Даний феномен у музичному виконавстві виступає внутрішнім орієнтиром, який віддзеркалює особистість виконавця крізь партитуру, від нот до смислів, від техніки до почуттів, перетворюючи виконання на живий діалог між композитором, виконавцем та слухачем [1].

Грунтуючись на характеристиках творчого інтелекту у структурі даного феномену музиканта-виконавця можна визначити три основні сфери – емоційно-інтелектуальну, художньо-технологічну, регулятивно-моделюючу. До емоційно-інтелектуальної сфери належить здатність до асоціативного мислення (образна аналітика, мислення образами – уміння керувати думками) та рівень сформованості когнітивних, осмислених емоцій (уміння керувати емоціями) [1]. Художньо-технологічна сфера (творчо-технічна) – це весь набутий, сформований технічний потенціал виконавця, що відрізняється високим рівнем (високим ступенем) адаптації, трансформації набутих засобів технічної виразності у конкретному континуумі музичного твору, з притаманними йому характеристиками стилю та сюжетної драматургії (уміння керувати технікою) [5]. Регулятивно-моделююча сфера охоплює особистісні здатності музиканта-виконавця – здатність до усвідомленості фахових процесів – потенційність до постійного самовдосконалення, здатність керувати увагою, сила та міцність волі, мотиваційність [1]. Отже, керованість фаховим процесом як умова творчого осмислення, усвідомленості виконавської діяльності музиканта стає одним із показників наявності творчого інтелекту у безкінцевому потоці роботи над музичним твором, що сприяє творенню вартісно-нової, стилістично та архітектонічно впорядкованої виконавсько-творчої новизни [5].

У прикладному виявленні у виконавському просторі музиканта, у цьому специфічному процесі художньо-технічної інтерпретації музичного твору, викристалізуються такі компоненти творчого інтелекту музиканта-виконавця як: креативне мислення (емоційне мислення, образно-асоціативне мислення); когнітивні емоції (усвідомленість, осмисленість емоцій); творчо-проективна техніка; здатність до саморегулюючих процесів (керування увагою, думками, емоціями); артистично-сценічна воля.

Така диференціація досліджуваного феномену дозволяє визначити ряд педагогічних аспектів розвитку творчого інтелекту у музикантів-виконавців. Серед них найбільш дієвими у процесі активації розвитку творчого інтелекту можна визначити *фахово-інтегруючий та творчо-гармонізуючий педагогічні аспекти*.

Змістом фахово-інтегруючого аспекту є розвиток виконавця-музиканта у процесі засвоєння мистецьких цінностей, створених людством. Індивідуальні підходи до усвідомлення художньої культури при цьому не нівелюються, а інтенсифікуються. Мета даного аспекту полягає в спрямованості виконавців на засвоєння кращих традицій інтерпретації музики, та методах їх опанування. Спонування до засвоєння художнього досвіду видатних виконавців збагачує саморозвиток музиканта, уможливорює усвідомлення нових художніх цілей [5].

Цей педагогічний аспект сприяє подоланню технократичних тенденцій в педагогічному процесі, які виявляються в односторонній орієнтації педагогів на озброєння майбутніх фахівців знаннями, уміннями, навичками без урахування компонентної структури їх інтелекту. Також представлений педагогічний аспект кристалізує розуміння музиканта у виконавському просторі як суб'єкта становлення мистецької культури і спрямовує навчальний процес на оптимальне співвідношення між загальнокультурним досвідом розвитку мистецтва та формуванням індивідуальних напрямків виконавської діяльності [1].

Важливою ознакою даного аспекту є трактування виконавця активним суб'єктом навчального процесу, в якому віддзеркалюється внутрішній світ майбутнього музиканта, що зумовлює активацію його фахового самотворення.

Таке розуміння формування особистості музиканта-виконавця як суб'єкта становлення виконавської діяльності, орієнтує навчальний процес на творчу індивідуалізацію виконавської діяльності, яка уможливорює враховувати нові співвідношення між основними засадами освітнього процесу та особистісним середовищем майбутнього митця [1].

Фахово-інтегруючий аспект покликаний взаємопов'язати розвиток виконавських умінь музиканта-виконавця у навчальному процесі з особливостями компонентів його творчого інтелекту.

Таким чином, розбудова фахової діяльності музиканта-виконавця повинна спиратися на забезпечення взаємозв'язку і взаємовпливу процесів розвитку інтелектуально-творчих властивостей і виконавсько-фахових умінь, що в перспективі активізує становлення виконавської культури музиканта-інструменталіста, надає йому системності та цілеспрямованості [1].

Реалізація означеного педагогічного аспекту орієнтує навчання музикантів-виконавців на вивчення та засвоєння надбань педагогічного досвіду провідних інструментальних шкіл у єдності із установкою на глибоке усвідомлення студентами системи власних виконавських можливостей.

Для творчо-інтелектуального формування музиканта-виконавця необхідною також є спрямованість навчання на рефлексивне пізнання філософсько-психологічного підґрунтя становлення та потенційного розвитку особистості виконавця, без чого будь-яка діяльність, а тим більше фахово-спеціалізована, не має фундаменту для подальшого саморозвитку, самовдосконалення.

Загалом, впровадження педагогічного аспекту інтегративності означає надання пріоритетного значення становленню творчо-інтелектуальних якостей виконавця, яке одночасно і базується на оволодінні широкою палітрою виконавських засобів відтворення музики, і впливає на опанування майбутніми фахівцями виконавськими вміннями. Означений педагогічний простір сприяє трансформації виконавської діяльності у особистісні виміри музиканта, зумовлює сходження його до вершинних рівнів його професіоналізму [6].

Отже, цей інтегральний педагогічний аспект забезпечує розвиток у процесі формування виконавської діяльності індивідуально-розвивальні та регулятивно-стабілізуючі процеси формування інтелектуальної творчості. Таким чином, даний педагогічний аспект при високому рівні виконавської самосвідомості зумовлює гармонізацію творчо-інтелектуального і фахово-доцільного, тобто сприяє трансформації виконавської діяльності від особистісно-значущої до художньо-вартісної музично-виконавської інтерпретації, що зумовлює сходження виконавця до вершинних рівнів його виконавської культури, спонукає вихід виконавської діяльності на міжособистісний, трансперсональний рівень взаємозв'язку композитор-твір-виконавець-слухач та формування креативної виконавської концепції «Я виконавець-творець» [1].

Таким чином, фахово-інтегративний аспект забезпечує розвиток особистісних диспозицій виконавця через цілісно-системно організоване навчання, що спрямоване на активізацію розвитку компонентної структури творчого інтелекту виконавця-музиканта у процесі засвоєння ціннісно-значущих та методично-вартісних парадигм музичного мистецтва.

Змістом творчо-гармонізуючого педагогічного аспекту є досягнення взаємозумовленості художнього і технічного розвитку музиканта виконавця, що репрезентує збалансованість, взаємодію всіх компонентів творчого інтелекту. Даний аспект педагогічної діяльності орієнтує навчання музиканта-інструменталіста на послідовне опанування здатності до осмислення емоцій, уміння керувати виконавською експресією, моделюванням образно-асоціативного плану виконання, формування образно-аналітичного мислення у єдності з консеквентним добром засобів художньо-технічної виразності. Важливим у контексті даного аспекту є стабілізація процесу моделювання артистично-сценічної стабільності у виконавській майстерності. Становлення творчого інтелекту і розвиток художньої виконавської техніки розглядається як діалектично пов'язаний процес, в якому обидві сторони взаємодоповнюють одна одну. У площині даного аспекту не ставиться під сумнів роль творчої індивідуальності музиканта у втіленні художнього задуму композитора і власних виразових намірів. Водночас, специфіка музично-виконавського процесу має враховувати, що між бажаним (відтворенням образного змісту твору) і реальним втіленням музики завжди знаходиться сфера моторики, виконавської техніки, без якої неможливо виразити інтерпретаційну концепцію, виконавський задум твору, особистісне ставлення до нього [5]. Отже, взаємозумовленість художнього і виконавсько-технічного розвитку означає, що виконавська техніка не може відпрацьовуватись у відриві від усвідомлення музикантом індивідуальних художніх задумів, а самі задуми не можуть складатися відокремлено від реальної оцінки музикантом власних виконавсько-технічних можливостей. Означений педагогічний аспект має на меті спонукати до відпрацювання технічних прийомів на ґрунті взаємозв'язку активізації механізмів образного мислення та їх сенсорно-моторної конкретизації, що сприяє їх модифікації у художньо-виразальні засоби. Досягнення взаємозбалансованості художнього та виконавсько-технічного сприяє формуванню художньої техніки, яка дозволяє музиканту-виконавцю творчо відтворювати різні за стилем та образною спрямованістю музичні твори.

Таким чином, гармонізація взаємозумовленості художнього та технічно-виконавського розвитку в навчальному процесі визначає основну стратегію розвитку творчого інтелекту майбутнього музиканта, спрямовану на формування художньо-виконавської творчості музиканта-інструменталіста.

У цьому взаємозв'язку, вагомого значення набуває активізація ролі свідомості в опануванні технічними вміннями виконавця, оскільки саме на такій основі, в подальшому, здійснюється художньо-доцільний

взаємозв'язок музично-образного мислення та його передача засобами технічної виразності, які в результаті даного процесу переростають у засоби художньої виразності музиканта-інструменталіста [5]. Таким чином, техніка музиканта-виконавця з конструктивної трансформується в художню, яка в результаті усталення виконавського світогляду музиканта, його ціннісно-фахової орієнтації, в подальшому, видозмінюється у художню виконавську техніку. Однак, цей процес можливий за умови творчо-регулятивного рівня розвитку виконавської техніки інструменталіста. Лише за таких обставин техніка музиканта-виконавця піддається його творчій фантазії, яка в процесі роботи над музичним твором повинна спрямовуватись на формування ціннісно-значущого відтворення змісту музичного твору. Наявність процесу художньо-образної моделі виконання як змістового ядра інтерпретації музичного твору, спонукає до пошуку адекватних засобів технічної виразності музиканта-виконавця. Трансформація засобів технічної виразності інструменталіста у художньо-виразальні залежить від рівня сформованості компонентів його творчого інтелекту – осмисленості емоцій, креативного мислення, сутність якої полягає у емоційно-когнітивному привласненні, уведенні домінуючого художнього образу музичного твору в особистісно-сміслові конструкти виконавця [1]. Саме з урахуванням даних процесів здійснюється гармонізація особистісно-фахових процесів у розбудові виконавського акме професіоналізму майбутнього митця.

Отже, в процесі взаємозв'язку художнього та технічного у музично-виконавській діяльності інструменталіста формується художньо-образна концепція виконання музичного твору, яка реалізується художньо-стильовою (художньо-виразальною) технікою інструменталіста, за умови її раціонально-доцільної (сенсорно-моторної та слухомоторної) збалансованості.

Художня техніка музиканта-виконавця може розвиватися лише на ґрунті раціонально-доцільно сформованих технічних прийомів, умінь, навичок музиканта-інструменталіста та напрацювання їх художньої оперативності, художньої виразності [1]. Раціональна доцільність техніки виконавця включає формування технічних прийомів інструменталіста на доцільній сенсорно-моторній основі, що в подальшому уможливило взаємоконсеквентність рухів музиканта з музично-художніми образами, збереженими в слухових уявленнях.

Взаємозв'язок психічної сфери, що охоплює слух, музичне мислення та сенсомоторику, здійснюється на ґрунті установки, що є цілісною спрямованістю особистості, яка виявляється в її готовності до дії. Формуючи у музиканта-інструменталіста відповідну до мети даного ігрового моменту художньо-технічну установку, педагог може поєднати інтонаційні потоки, що протікають у свідомості і фізичному апараті виконавця і, таким чином, досягнути цілісності і нероздільності творчої діяльності [5]. Саме такі наміри, які перейшли зі свідомості в установку стають дієвими, і саме такий виконавський план готовий до реалізації, який відображений у моделі установки [6].

Самі установки виникають під впливом вражень, які музикант отримує в процесі знайомства з художнім твором, під впливом ідей та задумів, що формуються у нього на цій основі. Інтенсивна діяльність свідомості музиканта створює сприятливі умови для вибіркового взаємозв'язку центральної нервової системи та периферії, що спонукає до узагальнень у сфері моторики [1]. Недостатня активність художніх прагнень інструменталіста суттєво гальмує розвиток інтегративного процесу фізіологічних рівнів. Чим більш мобільною та оперативною є моторна периферія, тим більший простір відкривається для духовної творчості виконавця. І навпаки, відсутність інваріантності виконавської техніки здатна зумовити пригасання образно-слухових уявлень музиканта, що впливає на образну змістовність інтерпретації [1]. Такий взаємogarмонізуючий процес у виконавському мистецтві стає підґрунтям фахотворчості, усвідомленим формування всієї компонентної палітри творчого інтелекту.

Творчо-гармонізуючий аспект, що пов'язаний з досягненням синхронізації всіх компонентів творчого інтелекту включає і творення програми артистичного втілення інтерпретаційної моделі музичного твору, на ґрунті чого здійснюється комунікативний контакт представлення музичного дійства – композитор, виконавець, слухач. Це остання ланка творчо-виконавської діяльності, яка відображає рівень збалансованості, пов'язаності компонентів творчого інтелекту, і, разом з цим, демонструє ступінь розкритості внутрішнього емоційного осмислення виконавця до слухача. Такий творчо-комунікативний артистичний процес для свого успішного представлення в умовах сценічного виконання можливий за умов попереднього, усвідомленого моделювання компонентів творчого інтелекту емоційно-інтелектуальних та художньо-технічних умінь музиканта у навчальному процесі. У зв'язку з цим, для формування комунікативно-творчого артистизму, як ознаки творчого інтелекту виконавця, необхідно є розробка в подальшому програми психотехніки артистично-виконавської стабільності як однієї з ознак творчого рівня розвитку інструментального виконавства майбутнього музиканта.

Результатом участі творчого інтелекту музиканта у виконавській діяльності є творення ним особистісно-значущої та, поряд з цим, естетико-ціннісної моделі виконання твору, яка обопільно представляє у процесі сценічного виконання яскраві, своєрідні грані особистості виконавця через композиційно-драматургічну форму музичного твору композитора. Оригінальність стилю музичного твору трансформується, модифікується через самотуність, унікальність компонентів творчого інтелекту виконавської особистості, що формуються через відповідно спрямовані фахово-інтегративні та творчо-гармонізуючі педагогічні процеси культурологічно-індивідуалізованого осмислення, художньо-технічної взаємозумовленості та ціннісно-творчої інтерпретації.

Використана література:

1. Андрейко О. І. Виконавська культура скрипалів: теорія та методика формування: монографія. Львів : Галицька видавнича спілка, 2013. 298 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія та методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
3. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Київ : Інтерпроф, 2002. 270 с.
5. Andreiko O. Specialized methodology of musician's performing culture formation. *Theoretical and Science Foundation of Pedagogy and Education* : collective monograph. Boston : Primedia eLaunch, 2022. P. 160–168. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.5.1>
6. Wronski T. Artysta w krainie mysli. Warszawa : Akademia Muzyczna im.F. Chopina, 2000. 143 s.

References:

1. Andreyko O. I. (2013). *Vykonavska kultura skrypalia: teoriia ta metodyka Formuvannia* [Performance culture of the violinist: Theory and methodology of formation]. Lviv: Halytska spilka. 298 s. [in Ukrainian].
2. Padalka H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: Teoriia ta metodyka vykladannia mystetskykh dysyplin* [Pedagogy of art: Theory and methodology of teaching art disciplines]. Kyiv : Osvita Ukrainy. 274 s. [in Ukrainian].
3. Romenets V. A. (2001). *Psykhohihiia tvorchosti* [Psychology of creativity] (2nd ed). Kyiv : Lybid. 288 s. [in Ukrainian].
4. Rudnytska O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: General and artistic]. Kyiv : Interprof. 270 s. [in Ukrainian].
5. Andreiko O. (2022). Specialized methodology of musician's performing culture formation. In *Theoretical and Scientific Foundations of Pedagogy and Education* (pp. 160–168). Boston, MA: Primedia eLaunch. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.5.1>
6. Wronski T. (2000). *Artysta w Krainie mysli* [The artist in the realm of thought]. Warszawa: Academia Muzyczna im. F. Chopina. 143 s. [in Polish].

O. Andreiko. Pedagogical aspect of formation of a performing musician's creative intelligence

At the present stage of the development of art pedagogy, particular attention is paid to the issues of developing the creative intelligence of musicians within the context of enhancing performing mastery. As one of the fundamental constructs in musical performance, this phenomenon is examined from various perspectives of pedagogical thought. The article presents a structured description of the components of the creative intelligence of an instrumental musician and highlights the pedagogical aspects of its prospective development through the modelling of the performer's interpretation of a musical work. The relevance of this study is determined by the need to cultivate personal professionalism as an indicator of a highly developed creative intelligence in contrast to the increasingly widespread influence of artificial intelligence in contemporary education.

The principal characteristics of a performer's creative intelligence include musical-imaginative thinking – the ability to perceive the artistic content behind the musical score and transform sounds into inner artistic images; interpretative freedom, understood as the capacity to develop an individual vision of a composition, even in canonical classical works; emotional expressiveness, which combines intellectual analysis with genuine emotional experience, making performance convincing and artistically meaningful; improvisationality, whereby within the framework of the composition the performer continually creates here and now through the selection of tempo-rhythmic, dynamic, intonational-timbral, and articulatory characteristics; and the integration of knowledge and feeling, reflecting a profound understanding of the composer's style and historical period together with the ability to enrich this understanding with personal artistic meaning.

Key words: creative intelligence, performing musician, interpretation, improvisation, style, musical thinking, performance articulation, communicative competence, artistry, pedagogical aspects.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

UDC 378.147:72:711.4(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.02>**Balalaiev M.**

orcid.org/0009-0006-6234-859X

Panina O.

orcid.org/0000-0002-8604-8712

NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES IN ARCHITECTURAL AND URBAN PLANNING EDUCATION DURING WARTIME: THE UKRAINIAN CONTEXT

The article examines the transformation of professional competencies in architectural and urban planning education under the conditions of wartime Ukraine. The study argues that the destruction of housing, infrastructure, public spaces, industrial territories and cultural heritage has changed not only the professional agenda of architects and urban planners, but also the expected learning outcomes of higher education programmes. A traditional object-oriented model of architectural education remains important for developing spatial thinking, composition, construction logic and design discipline; however, it is no longer sufficient when future professionals must work with damaged urban systems, community trauma, displacement, safety risks, memory of place and long-term reconstruction scenarios. The aim of the article is to identify and systematize the new groups of competencies that should be integrated into architectural and urban planning education in Ukraine in the context of post-war recovery. The methodology combines theoretical analysis of reflective practice, experiential learning, collaborative planning and urban resilience with pedagogical analysis of design studio content, curriculum logic and professional learning outcomes. The article proposes a framework of seven interconnected competency groups: reconstruction-oriented thinking, resilience and safety competence, participatory and community-oriented competence, interdisciplinary competence, digital and analytical competence, ethical and cultural competence, and project-management competence. The practical value of the study lies in its possible application to curriculum revision, reconstruction-oriented design studios, interdisciplinary workshops, methodological recommendations and university-community partnerships focused on the recovery of Ukrainian cities.

Key words: architectural education, urban planning education, wartime Ukraine, post-war reconstruction, professional competencies, participatory planning, urban resilience, design studio, project management.

(статтю подано мовою оригіналу)

The full-scale war against Ukraine has significantly changed the conditions in which architectural and urban planning education develops. Ukrainian cities are facing the destruction of housing, infrastructure, public spaces, industrial territories, cultural heritage and everyday urban networks. The Fifth Rapid Damage and Needs Assessment describes the war not only through the loss of separate buildings, but through systemic damage to social, economic, environmental and infrastructural foundations of recovery [1]. UNESCO also continues to verify damage to cultural sites in Ukraine, which means that reconstruction is inseparable from the preservation of memory, identity and historical continuity [2].

This is not only a technical problem. For architectural and urban planning education, the war has transformed the professional field itself. Future architects and planners are no longer being prepared only for the design of individual buildings, public spaces or master plans in relatively stable urban conditions. They are being prepared for a professional reality where destruction, uncertainty, displacement, emergency needs, ecological risks, damaged infrastructure and community trauma become part of the design brief. This does not cancel classical architectural competencies. Composition, function, construction, aesthetics, typology and spatial imagination remain essential. However, these competencies are no longer sufficient when the professional task is to rebuild a damaged city, reconnect fragmented communities, preserve heritage, support everyday safety and coordinate long-term post-war transformation.

The Ukrainian higher education system has demonstrated significant adaptability under wartime conditions. Universities reorganized learning processes, supported displaced students and teachers, combined online and offline formats and maintained institutional continuity under psychological and infrastructural pressure. For architecture and urban planning, this has a disciplinary meaning: students are learning inside the historical process that will define their future professional responsibilities.

The war is not an external background to education. It has become part of the content, context and responsibility of professional training.

The relevance of this article is connected with the need to rethink architectural and urban planning education as a system for preparing professionals for recovery. In many traditional educational models, the main result of studio work is a completed object: a building, public space, urban fragment or planning proposal. Wartime and post-war conditions require broader learning outcomes. A student should learn to read damaged urban systems, identify stakeholders, recognize vulnerability, work with data, understand risk, communicate with communities and make spatial decisions that are technically feasible and socially meaningful. Therefore, the article argues for a transition from a predominantly object-oriented model to a problem-oriented and reconstruction-oriented model of education.

The aim of the article is to identify and systematize new professional competencies that should be developed in architectural and urban planning education during wartime, with special attention to the Ukrainian context.

The object of the research is architectural and urban planning education in Ukrainian higher education institutions. The subject of the research is the transformation of professional competencies of future architects and urban planners under the influence of wartime and post-war reconstruction challenges.

The research objectives are the following: to analyse theoretical approaches to professional education and reflective practice; to identify the challenges that wartime conditions create for architectural and urban planning education; to define key groups of competencies required for reconstruction; to examine how they can be integrated into design studios, curricula and practical formats; and to determine the role of higher education institutions in preparing specialists for the recovery of Ukrainian cities.

The methodological framework includes theoretical analysis, pedagogical analysis, comparative analysis, case-based reasoning and systematization. Theoretical analysis is used to interpret the concepts of reflective practice, experiential learning, collaborative planning and resilience. Pedagogical analysis helps define changes in learning outcomes, studio formats and assessment criteria. Comparative analysis distinguishes traditional object-oriented architectural education from reconstruction-oriented educational models. Case-based reasoning allows the article to connect competency groups with possible studio tasks, workshops and reconstruction scenarios. Systematization makes it possible to group the new competencies into several interconnected blocks rather than presenting them as separate skills.

Donald Schon's concept of the reflective practitioner is especially relevant for architectural education because design activity cannot be reduced to the mechanical application of fixed rules. Architects and planners often work in unique, uncertain and conflictual situations where professional judgement is formed through reflection-in-action [4]. This idea becomes even more important during wartime. Standard solutions are often insufficient when the object of design is not a neutral site but a damaged, contested or socially vulnerable urban environment.

In this context, reflection is not a decorative intellectual skill. It is a professional necessity.

David Kolb's theory of experiential learning complements this argument. Kolb describes learning as a cycle that includes concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation [5]. In architectural and urban planning education, this means that students should not only listen to lectures about reconstruction, but also work with real cases, urban data, field research, community needs, project constraints and alternative design scenarios. A reconstruction-oriented studio should create conditions in which students move from observation to interpretation, from interpretation to concept, from concept to tested proposal, and from proposal to critical revision. This is especially important in Ukraine because the educational process can be directly connected with real territories, real damage, real communities and real institutional needs.

Collaborative planning theory adds another important dimension. Patsy Healey interprets planning as a communicative and institutional process in which different actors, interests and forms of knowledge participate in the production of spatial decisions [6]. This approach is essential for post-war reconstruction, because recovery cannot be understood as a purely technical or administrative operation. It requires interaction between public authorities, professionals, local communities, investors, NGOs, heritage experts, engineers, psychologists, educators and users of urban space. In this sense, the architect or urban planner is not only an author of spatial form, but also a mediator, interpreter and coordinator of knowledge.

Participation should not be reduced to formal public approval. Sherry Arnstein's ladder of citizen participation remains useful because it reminds planners that participation may range from manipulation to citizen power [7]. In wartime and post-war reconstruction, this distinction is particularly important. Communities affected by destruction, displacement or loss should not be treated merely as sources of emotional stories or as passive recipients of professional decisions. Their local knowledge, everyday practices, memories, fears and priorities are part of the spatial problem. For this reason, architectural education should develop participatory competence not as an optional humanitarian addition, but as a core professional capacity.

Resilience theory is also important, although it must be used carefully. Davoudi warns that resilience may become either a useful bridging concept or an empty term if it is detached from social, political and spatial realities [8]. For Ukrainian urban education, resilience should not be interpreted as a slogan about the ability to survive. It should be understood as the capacity of urban systems, institutions and communities to maintain continuity, adapt to disruption and transform after crisis. This requires attention to infrastructure, safety, energy, accessibility, governance, public space, housing, heritage and social cohesion.

The UNESCO-UIA Charter for Architectural Education also supports a broader view of architectural training. It emphasizes the need to prepare architects who can respond to social, cultural, environmental, technical and ethical challenges [9]. This position is compatible with the Ukrainian wartime context, where the professional role of architects is expanding beyond formal design into research, coordination, reconstruction planning, communication and public responsibility.

Wartime Context and the Transformation of Professional Roles. The Ukrainian context makes the transformation of competencies especially visible. War damage is spatially uneven, but its consequences are systemic. Destroyed housing produces displacement and social fragmentation. Damaged energy infrastructure changes the logic of building autonomy and urban continuity. Attacks on public buildings and schools turn safety into a spatial design issue. Damage to historical centres and cultural objects raises questions of memory, restoration

and representation. The destruction of industrial territories and transport networks affects economic recovery, logistics and employment. The architect or urban planner must be able to understand these relationships rather than treat each object as an isolated design task.

A damaged city is not a blank site. This point is fundamental for education. A blank site can be approached as an abstract compositional field, while a damaged city requires diagnosis, interpretation and responsibility. It contains material remains, institutional constraints, environmental risks, legal questions, property conflicts, traumatic memories and multiple expectations of the future. In such conditions, students should be trained to ask better questions before proposing form: what should be restored, what should be transformed, how safety can be integrated without producing spaces of fear, and how temporary solutions can avoid becoming permanent low-quality environments.

The professional profile of architects and urban planners is therefore becoming more complex. Future specialists must be able to combine design thinking with systems thinking, spatial analysis with social analysis, technical knowledge with ethical judgement, and individual creativity with collective decision-making. They should understand public procurement, project phasing, stakeholder mapping, participatory tools, digital coordination and the logic of implementation. They should also be able to communicate with non-professional audiences, because reconstruction decisions directly affect people who may have experienced loss, displacement and uncertainty.

This does not mean that architectural education should become less architectural. On the contrary, it means that architecture must be taught as a more complete professional practice.

The proposed hypothesis is that architectural and urban planning education in wartime Ukraine should move from a predominantly object-oriented model to a problem-oriented and reconstruction-oriented model. In the object-oriented model, the main educational result is often a finished design object. The student demonstrates the ability to organize function, volume, facade, plan, section, composition and presentation. This model is useful for developing spatial imagination and design discipline, but it may become insufficient when the real professional problem is broader than the object itself.

In the problem-oriented model, the educational result is wider. The student learns to understand an urban situation, identify conflicts, define values, read social and infrastructural dependencies, formulate scenarios, communicate with stakeholders and propose spatial strategies that respond to real needs. The design object remains important, but it becomes part of a larger chain of reasoning. A housing project also becomes a question of return, affordability, safety, energy, services and neighbourhood recovery. A public space project also becomes a question of accessibility, trauma-sensitive design, air-raid safety, maintenance and governance. An industrial revitalization project also becomes a question of environmental risk, employment, heritage, investment and participation.

This shift changes the role of the design studio. The studio should remain the core of architectural education, but its content should become more reconstruction-oriented. Instead of abstract tasks disconnected from reality, students should work with damaged urban fragments, destroyed infrastructure, post-industrial territories, displaced communities, heritage objects, public spaces and neighbourhoods that require rethinking. Such studios may combine urban analysis, field research, mapping, stakeholder analysis, scenario planning, design proposals and evaluation of social impact. The studio becomes a laboratory of recovery.

The transformation described above can be systematized through seven interrelated competency groups. They are not isolated modules, and they should not be inserted into curricula as separate formal topics. Their value lies in their interaction. Reconstruction-oriented thinking is weak without resilience and safety competence. Participatory competence is ineffective without communication and ethical sensitivity. Digital competence is risky if it becomes detached from local knowledge and social needs. Project-management competence is incomplete if it ignores cultural values and community trust. Therefore, the competency framework should be understood as an integrated professional profile for architects and urban planners working in wartime and post-war recovery.

The first group may be defined as reconstruction-oriented thinking. It includes the ability to work not only with new construction, but also with recovery, repair, adaptation, reuse, renovation, revitalization and long-term transformation of damaged territories. In this model, students should understand reconstruction not as the simple replacement of what was destroyed, but as a strategic process of creating safer, more inclusive and more resilient urban environments. For example, students may analyse destroyed residential districts and propose adaptive reconstruction strategies that combine safety standards, energy efficiency, social infrastructure and preservation of local identity.

The second group is resilience and safety competence. Wartime has shown that urban space must be analysed through the categories of vulnerability, risk, protection and continuity of everyday life. Future architects and urban planners should understand the role of shelters, evacuation routes, critical infrastructure, energy autonomy, public space safety and flexible use of buildings. These issues should not be treated as secondary technical details. They have become part of the basic professional responsibility of spatial disciplines.

A shelter is not only an engineering object. It is also a social space, a psychological environment and a part of everyday urban logistics.

The third group is participatory and community-oriented competence. Reconstruction directly affects people who have experienced loss, displacement, trauma and uncertainty. Therefore, professional education should develop the ability to work with communities, collect local knowledge, organize public consultations, map stakeholder interests

Table 1

New professional competencies for architectural and urban planning education in wartime Ukraine

Competency group	Core meaning	Possible educational integration
Reconstruction-oriented thinking	Ability to work with repair, reuse, adaptation, revitalization, phased recovery and long-term transformation of damaged territories	Studios on damaged neighbourhoods, post-industrial areas, housing recovery and adaptive reuse strategies
Resilience and safety competence	Understanding vulnerability, risk, shelters, evacuation, infrastructure continuity, energy autonomy and flexible building use	Design briefs that integrate shelters, safe routes, backup systems, flexible public functions and risk analysis
Participatory and community-oriented competence	Ability to work with communities, collect local knowledge, identify conflicts and translate needs into spatial decisions	Stakeholder mapping, public consultation simulations, community workshops and participatory design exercises
Interdisciplinary competence	Cooperation with sociology, psychology, ecology, economics, engineering, public administration, heritage studies and project management	Joint workshops with other departments, problem-based assignments and integrated reconstruction scenarios
Digital and analytical competence	Use of GIS, BIM, remote sensing, digital mapping, damage assessment, scenario modelling and online coordination platforms	Urban data labs, digital mapping of damage, BIM-based reconstruction models and scenario dashboards
Ethical and cultural competence	Sensitivity to memory, trauma, heritage, identity, justice, representation and respect for local experience	Critical discussions on restoration, transformation, commemoration, heritage loss and preservation of traces of war
Project-management competence	Ability to understand phasing, resources, institutional coordination, communication, monitoring and implementation constraints	Studio projects with timelines, stakeholder matrices, budgets, risk registers and implementation roadmaps

and identify conflicts before they become obstacles to implementation. This competence is important because post-war reconstruction will require not only technically correct decisions, but also socially accepted and locally meaningful solutions. Urban planning students may participate in workshops with internally displaced persons, local residents, veterans, entrepreneurs or municipal representatives in order to identify priorities for neighbourhood regeneration and public space transformation.

The fourth group is interdisciplinary competence. The recovery of Ukrainian cities cannot be solved only within the boundaries of architecture or urban planning. It requires cooperation with sociology, economics, ecology, cultural heritage studies, public administration, psychology, engineering and project management. For this reason, architectural and urban planning education should include more interdisciplinary studios, joint workshops and problem-based assignments. Students need to understand how spatial decisions are connected with social processes, economic resources, environmental limits and institutional procedures.

The fifth group is digital and analytical competence. Modern reconstruction requires the ability to work with spatial data, GIS, BIM, digital mapping, remote sensing, damage assessment, visualization of scenarios and online collaboration platforms. Digital tools should not be used only for presentation. They should become instruments of analysis, coordination, communication and decision-making. UN-Habitat's people-centred smart city approach is useful here because it stresses that digital technologies must support people, rights and local needs rather than become a purely technological agenda [10]. In architectural education, this means that students should learn to use digital platforms not as substitutes for thinking, but as tools for understanding complex spatial problems.

The sixth group is ethical and cultural competence. Architects and urban planners in wartime Ukraine work with places that may contain memory, trauma, loss and symbolic meaning. The reconstruction of destroyed buildings, historical centres, public spaces and industrial territories raises questions of identity, justice, heritage and respect for local experience. Education should therefore develop not only technical and design skills, but also ethical sensitivity. A professional must understand when reconstruction should restore, when it should transform, and when it should preserve traces of historical experience.

The seventh group is project-management competence. This group is often underestimated in architectural education, although reconstruction depends on phasing, resources, procurement, coordination, risk assessment, communication and monitoring. A good design proposal may fail if it has no implementation logic. For this reason, students should learn to translate spatial concepts into project roadmaps, understand the difference between immediate, medium-term and long-term interventions, and work with limited resources. This is especially relevant for post-war Ukraine, where reconstruction will involve state institutions, municipalities, international organizations, donors, private investors and local communities.

Curriculum and Design Studio Integration. The proposed competencies require changes in curriculum structure and teaching methods. A reconstruction-oriented curriculum should not be limited to adding one course about war damage or post-war recovery. Instead, it should gradually integrate recovery logic into design studios, urban planning courses, technology modules, history and theory courses, professional practice, research methodology and project management. This integration can be vertical, when competencies develop from introductory courses to diploma projects, and horizontal, when several disciplines work on one shared problem from different perspectives.

The design studio is the main place where this integration can become visible. A first-year studio may introduce spatial observation through exercises on safety, accessibility and public space use. A second-year studio may work with adaptive reuse or temporary structures for community needs. A third-year studio may focus on damaged neighbourhoods, housing recovery or educational facilities with shelter functions. A fourth-year urban planning studio may analyse a post-industrial territory, transport node or public centre affected by war-related transformation. A master's studio may combine research, participation, digital analysis, economic logic and architectural proposal into a reconstruction strategy.

Assessment criteria should also change. If the studio is problem-oriented, evaluation cannot be based only on visual presentation, formal composition or completeness of drawings. It should also consider the quality of analysis, clarity of the problem statement, adequacy of stakeholder mapping, realism of phasing, ethical awareness, resilience logic, digital evidence and capacity to explain decisions to different audiences. A visually impressive project may be weak if it ignores social vulnerability, safety or implementation constraints. Conversely, a modest formal proposal may have high professional value if it is contextually precise, participatory, resilient and feasible.

Interdisciplinary workshops are especially promising. Architecture students may cooperate with students of sociology, psychology, economics, civil engineering, public administration and project management. A workshop on school reconstruction, for example, may combine spatial design, child psychology, inclusive education, shelter requirements, energy efficiency, community participation and budget phasing. A workshop on industrial revitalization may combine heritage analysis, contamination risk, economic reuse, participation, governance and implementation logic. Such formats help students understand that real reconstruction problems do not follow the boundaries of university departments.

International cooperation is another important component. Wartime reconstruction increasingly involves foreign experts, humanitarian organizations, European institutions and international donors. The New European Bauhaus capacity-building initiative for Ukraine illustrates the importance of connecting sustainability, inclusion, aesthetics and practical assistance for municipalities involved in reconstruction [11]. For Ukrainian universities, this logic can be translated into joint studios, international critiques, bilingual project presentations, open educational resources and partnerships with municipalities. It also strengthens the need for soft skills and intercultural communication.

Soft skills are not soft in this context. Communication, negotiation, public presentation, teamwork, conflict mediation and emotional intelligence become hard professional requirements when architects work with communities that experienced war. A student should be able to present a project to a professor, but also to explain it to a local community, a municipal official, an engineer, a donor representative or a person who lost their home. This requires clear language, respect, patience and the ability to listen. Therefore, architectural education should include more public reviews, role-play consultations, teamwork formats, reflective diaries and exercises in professional communication.

The proposed competency framework does not mean that all universities should adopt one identical curriculum. Ukrainian higher education institutions have different traditions, resources, regional contexts and academic strengths. Some universities may focus more on urban planning, some on architectural design, some on engineering integration, some on heritage, some on digital technologies. The framework is therefore not a rigid standard. It is a conceptual tool that can help institutions examine whether their programmes prepare students for the professional reality of reconstruction.

One possible risk is the overload of architectural education. If every new challenge becomes a separate course, curricula may become fragmented and ineffective. For this reason, the article proposes integration rather than accumulation. Reconstruction-oriented thinking should be embedded in design tasks. Participatory competence should be connected with real studio processes. Digital tools should serve analysis and coordination. Ethical questions should appear in discussions of actual design decisions. Project management should be linked with the feasibility of proposals. In this way, new competencies do not destroy the logic of architectural education; they update it.

Another risk is the instrumentalization of wartime experience. Universities should not use destruction only as a dramatic theme for student projects. Working with damaged territories and affected communities requires ethical care, data sensitivity and respect for people's experience. Student projects should avoid superficial aestheticization of ruins or trauma. They should be based on responsible research, careful communication and awareness of limits. Not every real community problem should be turned into a student task without preparation. Teachers should create safe educational conditions and clear methodological boundaries.

At the same time, avoiding real problems would also be irresponsible. Architectural and urban planning education cannot remain detached from the reconstruction of Ukraine. The country will need professionals who understand not only how to design, but also why, for whom, under what constraints and with what long-term consequences. This is where the scientific and practical value of educational transformation becomes visible.

The scientific value of the article lies in the systematization of professional competencies required in architectural and urban planning education during wartime. The article connects educational transformation with the wider challenges of post-war reconstruction, urban resilience, participation, digitalization, ethics and professional responsibility. It offers a conceptual framework for discussing how wartime conditions reshape the training of architects and urban planners in Ukraine.

The practical value is related to the possible application of the proposed framework in curriculum development, design studio programmes, interdisciplinary workshops, methodological recommendations and educational projects

focused on the recovery of Ukrainian cities. Universities may use it to review existing courses, identify missing competencies, update learning outcomes, develop reconstruction-oriented studio briefs and strengthen cooperation with municipalities and communities. For teachers, it can help formulate studio briefs and assessment criteria. For students, it clarifies the professional profile expected in wartime and post-war practice.

Conclusions. Wartime has created not only a crisis for Ukrainian higher education, but also a reason to rethink the professional formation of architects and urban planners. The recovery of Ukrainian cities requires specialists who can combine design competence, analytical thinking, digital literacy, ethical responsibility, community engagement and the ability to work in uncertain conditions.

The article argues that architectural and urban planning education in Ukraine should move from a predominantly object-oriented model toward a problem-oriented and reconstruction-oriented model. This transition does not reject traditional architectural competencies. It expands them. The architect of wartime and post-war Ukraine must remain a designer, but also become a researcher, mediator, analyst, coordinator and responsible participant in public recovery.

The proposed competency framework includes reconstruction-oriented thinking, resilience and safety competence, participatory and community-oriented competence, interdisciplinary competence, digital and analytical competence, ethical and cultural competence, and project-management competence. These competencies should be integrated into design studios, curricula, workshops and university-community partnerships.

In this sense, architectural and urban planning education becomes one of the instruments of Ukraine's future recovery and directly shapes the quality of decisions through which Ukrainian cities will be rebuilt, transformed and reimaged.

Bibliography:

1. Ukraine Fifth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA5): February 2022 – December 2025 [Electronic resource] / World Bank Group et al. Washington : World Bank Group, 2026. URL: <https://documents.worldbank.org/curated/en/099022026094036395> (дата звернення: 17.05.2026).
2. UNESCO. Damaged cultural sites in Ukraine verified by UNESCO [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/ukraine-war/damaged-cultural-sites> (дата звернення: 17.05.2026).
3. Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences [Electronic resource] / UNESCO, United Nations in Ukraine. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388803> (дата звернення: 17.05.2026).
4. Schon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
5. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1984. 256 p.
6. Healey P. Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies. London : Macmillan, 1997. 338 p.
7. Arnstein S. R. A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of Planners. 1969. Vol. 35, no. 4. P. 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225
8. Davoudi S. Resilience: A bridging concept or a dead end? Planning Theory & Practice. 2012. Vol. 13, no. 2. P. 299–307. DOI: 10.1080/14649357.2012.677124
9. UNESCO-UIA Charter for Architectural Education (revised July 2023) [Electronic resource] / UIA, UNESCO. URL: <https://www.uia-architectes.org/en/resource/unesco-uia-charter-for-architectural-education-revised-july-2023> (дата звернення: 18.05.2026).
10. UN-Habitat. People-Centered Smart Cities Playbooks [Electronic resource]. URL: <https://unhabitat.org/programme/people-centered-smart-cities/people-centered-smart-cities-playbooks> (дата звернення: 19.05.2026).
11. EU4Ukraine. New European Bauhaus: EU launches capacity-building programme for Ukraine [Electronic resource]. URL: <https://eu4ukraine.eu/en/new-european-bauhaus-en/> (дата звернення: 19.05.2026).

References:

1. World Bank Group et al. (2026) Ukraine Fifth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA5): February 2022 – December 2025. Washington: World Bank Group. URL: <https://documents.worldbank.org/curated/en/099022026094036395> (date of access: 17.05.2026).
2. UNESCO. (n.d.) Damaged cultural sites in Ukraine verified by UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/ukraine-war/damaged-cultural-sites> (date of access: 17.05.2026).
3. UNESCO, United Nations in Ukraine. (2024) Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences. Paris : UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388803> (date of access: 17.05.2026).
4. Schon D. A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books. 374 p.
5. Kolb D. A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs : Prentice Hall. 256 p.
6. Healey P. (1997) Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies. London : Macmillan. 338 p.
7. Arnstein S. R. (1969) A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of Planners. Vol. 35, no. 4. P. 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225
8. Davoudi S. (2012) Resilience: A bridging concept or a dead end? Planning Theory & Practice. Vol. 13, no. 2. P. 299–307. DOI: 10.1080/14649357.2012.677124
9. UIA, UNESCO. (2023) UNESCO-UIA Charter for Architectural Education (revised July 2023). URL: <https://www.uia-architectes.org/en/resource/unesco-uia-charter-for-architectural-education-revised-july-2023> (date of access: 18.05.2026).
10. UN-Habitat. (n.d.) People-Centered Smart Cities Playbooks. URL: <https://unhabitat.org/programme/people-centered-smart-cities/people-centered-smart-cities-playbooks> (date of access: 19.05.2026).
11. EU4Ukraine. (n.d.) New European Bauhaus: EU launches capacity-building programme for Ukraine. URL: <https://eu4ukraine.eu/en/new-european-bauhaus-en/> (date of access: 19.05.2026).

Балалаєв М. М., Паніна О. В. Нові професійні компетентності в архітектурній та містобудівній освіті під час війни: український контекст

У статті розглянуто трансформацію професійних компетентностей в архітектурній та містобудівній освіті України в умовах повномасштабної війни. Вихідною позицією дослідження є теза про те, що руйнування житла, інфраструктури, громадських просторів, промислових територій і об'єктів культурної спадщини змінює сам зміст професійної підготовки майбутніх архітекторів та урбаністів. Традиційна модель, зосереджена переважно на формуванні проєктного об'єкта, залишається такою ж важливою, проте вже не є достатньою для роботи з пошкодженими міськими системами, соціальною вразливістю, безпековими ризиками, пам'яттю місця та контекстом довгострокових сценаріїв відновлення. Мета статті полягає у визначенні й систематизації нових груп компетентностей, необхідних для освітніх програм архітектурного та містобудівного спрямування в контексті післявоєнної реконструкції України. Методологія поєднує теоретичний аналіз концепцій рефлексивної практики, досвідного навчання, колаборативного планування та міської стійкості з педагогічним аналізом змісту дизайн-студії й освітніх результатів. Особливу увагу приділено переходу від об'єктно орієнтованої логіки навчання до проблемно орієнтованої моделі, у якій студент працює не лише з формою, а й із контекстом, користувачами, інституційними обмеженнями, етапністю реалізації та суспільною відповідальністю проєктного рішення. Запропоновано рамку з семи взаємопов'язаних компетентнісних блоків: реконструкційно орієнтоване мислення, компетентність стійкості та безпеки, партисипативна й громадоорієнтована компетентність, міждисциплінарна компетентність, цифрова й аналітична компетентність, етико-культурна компетентність і проєктно-управлінська компетентність. Практична цінність роботи полягає у можливості використання цієї рамки для оновлення навчальних планів, студійних завдань, міждисциплінарних воркшопів і партнерств університетів із громадами та муніципалітетами, залученими до відновлення українських міст.

Ключові слова: архітектурна освіта, містобудівна освіта, воєнний час, Україна, післявоєнне відновлення, професійні компетентності, партисипативне планування, міська стійкість, дизайн-студія.

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364-782-022.326.5(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.03>

Балдинюк О. Д.

orcid.org/0000-0003-4276-7819

КРИЗОВЕ ВТРУЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування значення кризового та екстреного втручання в сучасній системі соціальної роботи, що зумовлено зростанням кількості глобальних і локальних кризових явищ: від індивідуальних психотравм до масштабних соціально-політичних та природних катастроф. Метою дослідження є аналіз змістового наповнення та ролі навчальної дисципліни «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі» у процесі фахової підготовки та формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Соціальна робота та консультування».

Висвітлено нормативно-правове підґрунтя кризової допомоги в Україні з урахуванням положень профільного законодавства та Державного стандарту соціальних послуг. У межах аналізу змісту дисципліни розкрито специфіку вивчення теоретичних засад копінг-стратегій, а також класифікації криз. Специфіку кризового реагування розглянуто крізь призму чотирьох ключових підходів: психосоціального, системного, гуманістичного та соціально-політичного.

Окрему увагу приділено практичним аспектам інтервенцій, зокрема алгоритмам дій фахівця у перші години після надзвичайної ситуації, методам стабілізації гострого стресу та організації допомоги вразливим групам (дітям, ветеранам війни, жертвам домашнього насильства) й постраждалим спільнотам під час колективних катастроф. Виокремлено та схарактеризовано складні етичні дилеми, пов'язані з дотриманням конфіденційності в умовах медіатизації, дихомією між автономією клієнта і превентивним захистом, а також справедливим розподілом дефіцитних ресурсів на користь ультра-вразливих категорій населення.

Наголошено, що тривала робота у кризовому стані провокує ризики вторинного травматичного стресу та професійного вигорання персоналу. Констатовано необхідність упровадження трирівневої системи підтримки фахівців (індивідуального, організаційного та професійно-дидактичного рівнів) задля збереження кадрового потенціалу соціальної сфери.

Ключові слова: криза, кризове втручання, екстрена допомога, соціальна робота, соціальний працівник, професійні компетентності, вразливі групи, етичні дилеми, професійне вигорання.

Сучасне суспільство стикається зі зростаючою кількістю кризових явищ – від індивідуальних трагедій (втрата близьких, домашнє насильство, раптові хвороби, психотравми) до масштабних соціально-політичних та природних катастроф (військові конфлікти, масова міграція, епідемії, стихійні лиха). Ці явища створюють умови підвищеної вразливості окремих людей і груп, порушують життєві зв'язки, підривають економічну та психологічну стабільність. У такому контексті роль соціальної роботи набуває особливої значущості: фахівці соціальної сфери виконують функцію першої лінії допомоги, координують соціальні послуги, забезпечують доступ до ресурсів та відновлюють соціальні зв'язки, що критично важливо для подолання наслідків кризи. Дослідження кризового втручання як складової професійної практики соціальних працівників є надзвичайно актуальним для теорії і практики соціальної роботи, формування політик соціального захисту та підготовки кадрів.

Вивчення дисципліни «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі» дозволяє майбутнім соціальним працівникам сформувати професійні компетентності, необхідні для ефективної допомоги людям у складних та небезпечних життєвих ситуаціях.

Хоча поняття «криза» та «кризове втручання» широко представлені в літературі з психології, медицини та соціальної роботи, наявні підходи часто розрізняються за акцентами, методологією та практичними алгоритмами.

Так, українські психологи В. Зливков, С. Лукомська [2, с. 7], І. Ушакова кризу трактують як «важкий стан, викликаний якоюсь причиною, або різка зміна статусів персонального життя» [7].

Українські науковці, серед яких К. Кулава, М. Жінчин, Н. Петрук у своїх працях аналізують концептуальні підходи до здійснення кризового втручання, описують специфіку консультативної роботи з особами, що перебувають у стані психологічної дезорганізації, а також визначають морально-етичні орієнтири професійної діяльності фахівця.

У фокусі дослідницької уваги дослідниць М. Чорней, К. Галкіної [8] перебуває роль копінг-стратегій, механізмів психологічного захисту та внутрішніх ресурсів індивіда під час подолання кризових станів; окремо науковиці вивчають можливості інтегративного підходу та позитивної психотерапії як інструментів розвитку життєстійкості й стимулювання посттравматичного зростання.

Водночас дослідниці І. Албул та О. Ткачихина підкреслюють доцільність системного впровадження кризового консультування в діяльність соціальних служб, особливо в ситуаціях, пов'язаних із збройними конфліктами, насильницькими подіями та значущими життєвими втратами.

В Законі України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» під кризовим психологічним втручанням розуміється «психологічна допомога людині, яка перебуває у стані кризи» [6]. Кризове психологічне втручання базується на принципах «короткостроковості, реалістичності кризової допомоги та

необхідності відновлення відчуття контролю над ситуацією. Основним методом кризового втручання є кризове психологічне консультування, крім того, в кризове втручання може бути включена перша психологічна допомога безпосередньо після екстремальної, кризової або травмівної ситуації» [6].

Українська науковиця І. Албул трактує кризове та екстрене втручання як комплексну систему допомоги, що охоплює психологічну підтримку (зокрема консультування, діагностування, корекційну роботу, психотерапевтичний супровід і реабілітаційні заходи), інформування з питань соціального захисту, сприяння налагодженню взаємодії з профільними спеціалістами й відповідними службами, а також представництво інтересів клієнта. До змісту такого втручання авторка також відносить роботу з нормалізації сімейних взаємин, підтримку осіб, які зазнали домашнього насильства, сприяння в отриманні безоплатної правової допомоги, координацію надання невідкладної медичної допомоги та організацію тимчасового притулку [1, с. 9–13].

Відповідно до Державного стандарту соціальної послуги кризового та екстреного втручання, затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України, кризове та екстрене втручання – це «термінове втручання в кризову ситуацію з метою негайного усунення або мінімізації наслідків такої ситуації, надання допомоги та підтримки, спрямованої на її подолання» [5].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні значення кризового втручання в системі соціальної роботи та аналізі змістового наповнення навчальної дисципліни «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі» як складової професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; визначенні її ролі у формуванні фахових компетентностей.

Навчальна дисципліна «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі» розроблена відповідно до освітньо-професійної програми «Соціальна робота та консультування» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю І10 Соціальна робота та консультування галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення.

Даний освітній компонент пропонується здобувачам вищої освіти у шостому семестрі третього курсу. Загальний обсяг дисципліни становить 90 годин (3 кредити ЄКТС). З них 22 години відведено на лекційні, 24 години на практичні заняття та 44 годин – на самостійну роботу й виконання індивідуального навчально-дослідного завдання [4].

Завданням курсу є ознайомити студентів з предметом, методами, історією становлення кризового втручання; історією вивчення травми, посттравматичного стресового розладу, формування у майбутніх соціальних працівників уявлень про специфіку роботи фахівця в умовах кризових, екстремальних і травмівних ситуацій.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі» потрібно досягти таких результатів навчання:

- «розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях;
- використовувати спеціалізоване програмне забезпечення у ході розв'язання професійних завдань, в тому числі на етапі раннього втручання;
- визначати зміст співпраці з організаціями-партнерами з соціальної роботи для виконання завдань професійної діяльності, в тому числі на етапі раннього втручання;
- виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх вирішення, зокрема на етапі раннього втручання;
- планувати, організовувати, проводити, надавати соціальні послуги (інформування, консультування, посередництво, соціальна профілактика, догляд та виховання, соціальний супровід, кризове втручання, соціальна адаптація, інтеграція та реінтеграція, реабілітація та ін.), соціальну допомогу у громаді за потреби різних груп клієнтів (у тому числі оцінювати потреби та інформувати ветеранів війни та членів їх сімей)» [4].

Перша тема «Кризове втручання в соціальній роботі» має на меті ознайомити студентів із метою та основними завданнями навчальної дисципліни «Екстрене (кризове) втручання в соціальній роботі».

Під час вивчення цієї теми здобувачі освіти ознайомлюються з поняттями «криза», «кризова ситуація», «кризова подія», «психічна травма», «кризовий стан», з'ясовують їхні особливості та взаємозв'язки. Вони аналізують типологію криз (кризи розвитку, обставин, екзистенційні), визначають їх характерні ознаки та можливі наслідки для особистості.

Крім того, студенти вивчають зміст і етапи здійснення кризового втручання, аналізують алгоритми дій соціального працівника в умовах гострої кризи та ознайомлюються з практичними методами надання допомоги клієнтам у кризових станах.

Сучасні підходи до подолання кризових станів усе частіше базуються на синергії індивідуального консультування та залучення соціального ресурсу. Зокрема, цей комплексний процес передбачає проведення інформаційно-просвітницької роботи з клієнтом, взаємодію з його безпосереднім оточенням і створення мережі соціально-психологічної підтримки.

У сучасному науковому просторі специфіку кризового реагування аналізують крізь призму кількох ключових підходів:

- 1) психосоціального, де головна увага приділяється персональним реакціям людини, її здатності до адаптації та психологічній стійкості (ресиліентності);

2) системного, котрий інтерпретує кризову ситуацію як деструкцію в архітектурі міжособистісних комунікацій та суспільних інститутів;

3) гуманістичного, базою якого є безумовне визнання самоцінності, гідності та особистісної незалежності індивіда;

4) соціально-політичного, що акцентує на детермінуючій ролі структурного дисбалансу та політичного контексту у формуванні ступеня вразливості населення й бар'єрів при отриманні підтримки.

Ефективна практика соціальної роботи вимагає комплексної та інтегрованої моделі, яка гармонійно поєднує персоналізовану допомогу із заходами на рівні локальних громад та трансформацією соціальної політики. Такий багатовекторний формат забезпечує не лише оперативне реагування на гострі виклики, а й закладає підґрунтя для довготривалої стабілізації, розбудови мереж соціальної солідарності та консолідації внутрішнього потенціалу громади.

Важливим є вивчення теми, в якій студенти знайомляться з особливостями та стратегіями екстреного втручання в соціальній роботі. Майбутні фахівці ознайомлюються з роллю соціальних працівників у процесі екстреного втручання, визначають їхні функції, відповідальність та межі професійної компетентності в умовах кризових подій. Також вони вивчають алгоритми дій фахівця у перші години та дні після настання надзвичайної ситуації, а також принципи міжвідомчої взаємодії.

В межах вивчення змістового модуля «Практичні аспекти екстреного втручання в соціальній роботі» студенти аналізують специфіку роботи з різними вразливими групами населення, зокрема особливості кризової допомоги дітям і підліткам, інтервенції серед ветеранів та осіб, що пережили війну, а також підходи до роботи з жертвами домашнього насильства. Вони вивчають психосоціальні потреби цих груп і ознайомлюються з адаптованими стратегіями підтримки.

Важливе місце відводиться знайомству з техніками роботи з гострим стресом і психічною травмою, вивченню методів стабілізації емоційного стану клієнтів та аналізу ефективності різних інтервенцій залежно від характеру травматичної події.

Крім того, студенти вивчають особливості інтервенції при колективних катастрофах (природні катастрофи, війна, техногенні аварії), аналізують моделі реагування у масштабних кризових ситуаціях та ознайомлюються з принципами організації допомоги постраждалим спільнотам.

Специфіка діяльності фахівців у зоні екстремальних подій та хронічної нестабільності вимагає суттєвої реконцептуалізації традиційних етичних стандартів. Робота в кризовому середовищі детермінує появу складних дилем, які не мають лінійного вирішення та потребують від соціального працівника високого рівня етичної зрілості й міждисциплінарної гнучкості.

Можна виокремити ряд етичних дилем у фокусі кризового втручання.

Перш за все це конфіденційність в умовах медіатизації та масового розголосу. За умов масштабних криз (техногенні катастрофи, військові конфлікти, пандемії) приватне життя постраждалих часто стає об'єктом підвищеного інтересу з боку ЗМІ та цифрових платформ. Забезпечення класичного принципу анонімності ускладнюється. Виникає потреба у жорсткому розмежуванні суспільного інтересу та священного права особи на приватність. Соціальний працівник має діяти як буфер, що захищає цифрову та персональну безпеку клієнта від інструменталізації його травми широким загалом.

Наступною дилемою є дихотомія між автономією клієнта та обов'язком захисту. У гострому стані травми або дезорієнтації здатність індивіда до прийняття усвідомлених рішень може бути тимчасово обмеженою. Постає дилема: де закінчується повага до суб'єктності клієнта і де починається виправдане превентивне втручання задля його безпеки або безпеки оточуючих? Балансування на цій межі вимагає філігранного застосування концепції «обмеженої автономії» без скочування в агресивний професійний патерналізм.

Ще одним важливим питанням є інклюзивність та пріоритетність розподілу обмежених ресурсів. Криза завжди маркується дефіцитом: часу, гуманітарної допомоги, терапевтичних місць чи фінансування. Формування прозорих, вільних від корупційних ризиків та фаворитизму критеріїв розподілу є базовою вимогою справедливості. При цьому особливий акцент має зміщуватися на інтереси ультра-вразливих категорій (люди з інвалідністю, самотні літні особи, діти без супроводу), які часто випадають із загальних потоків евакуації чи допомоги через фізичну або соціальну невидимість.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Варто звернути увагу на той факт, що тривале перебування у кризовому континуумі трансформує психоемоційну сферу самого персоналу. Феномени «втоми від співчуття», вторинного травматичного стресу та професійного вигорання є не просто індивідуальними ризиками, а серйозною загрозою для якості надання послуг. У зв'язку з цим, для збереження кадрового потенціалу варто використовувати такі рівні підтримки як індивідуальний, організаційний та професійно-дидактичний. Тільки за умови створення комплексної системи підтримки працівників, де інституційний захист поєднується з безперервною етичною рефлексією, соціальна робота спроможна виконувати свою місію в умовах хронічних, повторюваних та турбулентних суспільних криз.

Таким чином, кризове втручання є невід'ємною частиною сучасної соціальної роботи, що вимагає чіткої теоретичної бази, інтегрованих практик і адекватної ресурсної підтримки. Посилення наукового осмислення та практичної підготовки у сфері кризової допомоги сприятиме підвищенню стійкості як окремих осіб, так і спільнот у відповідь на виклики сучасності.

Використана література:

1. Албул І. В. Підготовка фахівців соціальної сфери до надання екстреної допомоги кризовим категоріям населення. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2016. № 9. С. 9–13.
2. Зликов В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка. 2016. 219 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704775/1/Психодіагностика%20особистості%20у%20кризових%20життєвих%20ситуаціях.pdf>
3. Кулава К. О., Варнава У. В. Кризове консультування як інструмент психосоціальної підтримки та реабілітації постраждалих від травматичних подій. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. (28). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19268799>
4. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота та консультування» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 110 Соціальна робота та консультування галузі знань і Охорона здоров'я та соціальне забезпечення, 2025 URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/07/122131321.pdf>
5. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування: Наказ Міністерства соціальної політики України від 02.07.2015 № 678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0990-16#Text>
6. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні: Закон України № 4223-IX від 15.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text>
7. Ушакова І. М. Вік як можлива причина психологічної кризи. *Вісник. НУЦЗУ*. 2007. Том. 1. С. 289–298. URL: http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/1173/1/Ушакова%20ПЕПС_2007_1.pdf
8. Чорней М., Галкіна К., Трикоз О. Інтегровані методи кризового втручання та соціального впливу в сучасній психотерапевтичній та консультативній практиці. *Psychology Travelogs*. 2026. (1), С. 36–51. URL : <https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-3>

References:

1. Albul I. V. (2016). Pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery do nadannia ekstrenoi dopomohy kryzovym katehoriiam naselennia. [Training of social sector specialists to provide emergency assistance to crisis categories of the population]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedagogika, Psykholohiia*. 9, 9–13. [in Ukrainian].
2. Zlykov V. L., Lukomska S. O., Fedan O. V. (2016). Psykhodiagnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievkykh sytuatsiakh [Psychodiagnostics of personality in crisis life situations]. K.: Pedagogichna dumka. 219 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704775/1/Психодіагностика%20особистості%20у%20кризових%20життєвих%20ситуаціях.pdf> [in Ukrainian].
3. Kulava K. O., Varnava U. V. (2026). Kryzove konsultuvannia yak instrument psykhosotsialnoi pidtrymky ta reabilitatsii postrazhdalikh vid travmatychnykh podii. [Crisis counseling as a tool for psychosocial support and rehabilitation of victims of traumatic events]. *Pedagogichna Akademiia: naukovy zapysky*. (28). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19268799> [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama "Sotsialna robota ta konsultuvannia" (2025). persho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 110 Sotsialna robota ta konsultuvannia haluzi znan I Okhorona zdorovia ta sotsialne zabezpechennia. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/07/122131321.pdf> [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy konsultuvannia [On approval of the State Standard for Social Counseling Services]: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 02.07.2015 № 678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0990-16#Text> [in Ukrainian].
6. Pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini [About the mental health care system in Ukraine] : Zakon Ukrainy № 4223-IX vid 15.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text> [in Ukrainian].
7. Ushakova I. M. (2007). Vik yak mozhlyva prychna psykhoholichnoi kryzy [Age as a possible cause of psychological crisis]. *Visnyk. NUTsZU*. Tom. 1, P. 289–298. URL: http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/1173/1/Ушакова%20ПЕПС_2007_1.pdf [in Ukrainian].
8. Chornei M., Halkina K., Trykoz O. (2026). Intehrovani metody kryzovoho vtruchannia ta sotsialnoho vplyvu v suchasni psykhoterapevtychnii ta konsultatyvnii praktytsi [Integrated methods of crisis intervention and social influence in modern psychotherapeutic and consulting practice]. *Psychology Travelogs*. (1), 36–51. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2026-1-3> [in Ukrainian].

O. Baldyniuk. Crisis intervention in the context of social work

The article provides a comprehensive theoretical justification of the importance of crisis and emergency intervention in the modern system of social work, which is due to the increase in the number of global and local crisis phenomena: from individual psychotraumas to large-scale socio-political and natural disasters. The purpose of the study is to analyze the content and role of the academic discipline "Emergency (crisis) intervention in social work" in the process of professional training and formation of professional competencies of future bachelors in the specialty "Social work and counselling". The regulatory and legal basis of crisis assistance in Ukraine is highlighted, taking into account the provisions of the relevant legislation and the State Standard of Social Services. Within the framework of the analysis of the content of the discipline, the specifics of studying the theoretical foundations of coping strategies, as well as the classification of crises, are revealed. The specifics of crisis response are considered through the prism of four key approaches: psychosocial, systemic, humanistic and socio-political. Particular attention is paid to practical aspects of interventions, in particular, algorithms for the actions of a specialist in the first hours after an emergency, methods for stabilizing acute stress and organizing assistance to vulnerable groups (children, war veterans, victims of domestic violence) and affected communities during collective disasters. The conclusions emphasize that prolonged work in a state of crisis provokes the risks of secondary traumatic stress and professional burnout of personnel. The need to implement a three-level system of support for specialists (individual, organizational and professional-didactic levels) is stated in order to preserve the human resources potential of the social sphere.

Key words: crisis intervention, emergency assistance, social work, social worker, professional competencies, vulnerable groups, ethical dilemmas, professional burnout.

Дата першого надходження статті до видання: 24.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.013.42:316.454.4-057.875

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.04>

Бибик Д. Д.

orcid.org/0000-0001-9947-8503

КОГНІТИВНА СТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС ЗМІЦНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню когнітивної стійкості студентської молоді як соціально-педагогічного ресурсу зміцнення соціальної згуртованості в умовах війни. Актуальність дослідження зумовлена зростанням інформаційно-психологічних загроз, дезінформації та необхідністю підвищення стійкості студентської молоді до маніпулятивних впливів у цифровому середовищі.

У дослідженні уточнено сутність когнітивної стійкості студентської молоді та обґрунтовано її як динамічний соціально-педагогічний ресурс, що формується в освітньому середовищі ЗВО й забезпечує здатність критично осмислювати інформацію, підтримувати когнітивний контроль, протидіяти маніпулятивним впливам, приймати виважені рішення та конструктивно взаємодіяти в умовах невизначеності. Доведено, що розвиток когнітивної стійкості сприяє зміцненню довіри, відповідальної комунікації, соціальної взаємодії та солідарності, а згуртоване освітнє середовище підсилює адаптаційні ресурси особистості.

Запропоновано авторську систему соціально-педагогічних механізмів формування когнітивної стійкості, що включає три взаємопов'язані блоки: освітньо-пізнавальний, соціально-комунікативний та ціннісно-громадянський. Їхня реалізація забезпечує розвиток критичного мислення, медіаграмотності, цифрової безпеки, відповідальної комунікації, громадянської відповідальності, студентського самоврядування, волонтерської діяльності, академічної мобільності, міжнародних молодіжних обмінів і міжкультурної взаємодії. Обґрунтовано, що комплексне впровадження цих механізмів сприяє розвитку когнітивної стійкості як соціально-педагогічного ресурсу зміцнення соціальної згуртованості студентської молоді.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих механізмів у проєктуванні освітнього процесу, програмах соціально-педагогічного супроводу, розвитку студентського самоврядування, академічної мобільності, молодіжних обмінів і громадянських ініціатив у ЗВО.

Ключові слова: когнітивна стійкість, студентська молодь, соціальна згуртованість, соціально-педагогічні механізми, безпечне освітнє середовище, культурна ідентичність, молодіжні обміни, заклад вищої освіти.

Молодь є однією з ключових соціально-демографічних груп, від якої значною мірою залежить сталий розвиток держави, відтворення людського капіталу та забезпечення суспільних трансформацій. Саме молоде покоління виступає носієм інноваційного потенціалу суспільства, активно долучається до розвитку громадянського суспільства, модернізації освіти, науки й економіки. Водночас студентська молодь як найбільш освічена й соціально активна її частина є важливим суб'єктом суспільних змін, від рівня соціальної зрілості, відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії якої значною мірою залежить майбутній розвиток країни.

Повномасштабна війна суттєво змінила умови соціалізації студентської молоді. Тривале перебування в ситуації невизначеності, інформаційно-психологічний тиск, вимушена міграція, дистанційне навчання та руйнування звичних соціальних зв'язків негативно впливають на психоемоційний стан молоді, особливості її взаємодії та процеси формування соціальної згуртованості. За таких умов особливого значення набуває розвиток внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечують здатність критично осмислювати інформацію, приймати виважені рішення та конструктивно взаємодіяти з іншими.

Одним із таких ресурсів є когнітивна стійкість, яку доцільно розглядати не лише як психологічну характеристику, а й як соціально-педагогічний ресурс, що формується в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Її розвиток сприяє критичному мисленню, усвідомленому прийняттю рішень, відповідальній поведінці та конструктивній соціальній взаємодії. Водночас соціальна згуртованість, заснована на довірі, спільних цінностях, партнерстві й почутті належності до академічної спільноти, посилює адаптаційний потенціал студентської молоді.

У сучасних умовах заклад вищої освіти постає не лише простором професійної підготовки, а й соціально-педагогічним середовищем, у якому створюються умови для розвитку когнітивної стійкості, громадянської відповідальності, культури діалогу та взаємної підтримки. Це актуалізує потребу в теоретичному осмисленні когнітивної стійкості як соціально-педагогічного ресурсу зміцнення соціальної згуртованості студентської молоді та обґрунтуванні механізмів її формування в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема стійкості особистості в умовах криз, соціальних потрясінь і воєнних конфліктів є одним із пріоритетних напрямів сучасної психологічної, педагогічної та соціально-педагогічної науки. Особливу увагу приділено розвитку резильєнтності, психологічної та когнітивної стійкості, які розглядаються як важливі ресурси адаптації особистості до несприятливих умов життєдіяльності. Водночас простежується перехід від розуміння стійкості як сукупності індивідуальних якостей до її трактування як динамічного процесу, що формується у взаємодії особистісних, соціальних і середовищних чинників.

Одним із ключових понять, що дає змогу концептуалізувати процеси адаптації особистості до кризових і травматичних обставин, є резильєнтність (resilience). У працях Дж. А. Бонанно (G. A. Bonanno) та А. Д. Манчіні (A. D. Mancini) доведено, що реакції людей на потенційно травматичні події не зводяться виключно до дезадаптації або розвитку посттравматичних порушень, оскільки людина здатна зберігати відносно стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування навіть після переживання втрат, криз і тривалого стресу [11]. Це дає підстави розглядати резильєнтність не як виняткову властивість окремих людей, а як один із нормативних варіантів позитивної адаптації до несприятливих життєвих обставин [10].

Розвиток уявлень про резильєнтність зумовив перехід від розуміння її як індивідуальної властивості до трактування як динамічного адаптаційного процесу. У такому розумінні резильєнтність не є сталою рисою особистості, оскільки формується завдяки взаємодії індивідуальних якостей, адаптаційних систем, соціальних зв'язків і ресурсів середовища А. С. Мастен (A. S. Masten) [12]. Важливе значення мають здатність до саморегуляції, конструктивного розв'язання проблем, усвідомлення власної відповідальності, підтримання продуктивної діяльності та встановлення стійких соціальних відносин. Такий підхід дає підстави розглядати когнітивні механізми як важливу складову адаптаційного процесу, що виявляється у здатності особистості осмислювати кризову ситуацію, гнучко переоцінювати досвід і знаходити конструктивні способи реагування на складні життєві обставини.

Подальший розвиток концепції резильєнтності пов'язаний із соціально-екологічним підходом М. Унгар (M. Ungar), який розширює індивідуально-психологічне трактування резильєнтності та акцентує увагу на взаємодії особистості із соціальним і культурним середовищем. Дослідник М. Унгар (M. Ungar) [15] пов'язує позитивну адаптацію не лише з внутрішніми ресурсами людини, а й з її можливістю отримувати доступ до психологічно, соціально, культурно та матеріально значущих ресурсів. Важливими є також здатність особистості використовувати ці ресурси та спроможність середовища надавати їх у формах, які відповідають її потребам і соціокультурному контексту. Такий підхід дає змогу розглядати резильєнтність як процес, розвитку якого сприяють сім'я, освітні заклади, громади та інші соціальні інституції.

Сучасні дослідження дедалі більше уваги приділяють когнітивним механізмам резильєнтності. Зокрема, Л. Нотебаерт (L. Notebaert) та співавтори доводять, що одним із важливих чинників позитивної адаптації до стресових подій є когнітивна гнучкість, яка забезпечує здатність людини переглядати способи інтерпретації ситуації, адаптувати власні когнітивні стратегії та підтримувати ефективне функціонування попри несприятливі обставини [13].

На відміну від резильєнтності, яка охоплює широкий спектр психологічних, емоційних, поведінкових і соціальних механізмів адаптації, когнітивна стійкість характеризує передусім здатність особистості підтримувати когнітивний контроль, критично осмислювати інформацію та приймати виважені рішення в умовах невизначеності. У межах цього дослідження когнітивну стійкість розглядаємо не як тотожне поняття резильєнтності, а як її когнітивний вимір, що набуває особливого значення в умовах війни та інформаційної невизначеності. Такий підхід створює теоретичне підґрунтя для осмислення когнітивної стійкості як самостійного наукового конструкта та її подальшого соціально-педагогічного обґрунтування.

Узагальнення наведених підходів свідчить, що когнітивну стійкість доцільно розглядати як один із структурних компонентів резильєнтності, який забезпечує здатність особистості підтримувати когнітивний контроль, критично осмислювати інформацію, гнучко переоцінювати досвід та приймати виважені рішення в умовах невизначеності.

Концептуальні засади дослідження стійкості особистості отримали подальший розвиток у працях вітчизняних учених, у яких проблема життєстійкості та резильєнтності розглядається з урахуванням сучасних суспільних трансформацій і воєнних викликів. Одним із найбільш ґрунтовних сучасних досліджень є монографія О. М. Кокуна «Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика» (2025), у якій систематизовано сучасні теоретичні підходи до розуміння життєстійкості та резильєнтності, розкрито їх психологічні механізми, чинники розвитку й практичні технології зміцнення в умовах війни. Як зазначає автор, що життєстійкість і резильєнтність є динамічними характеристиками особистості, розвиток яких визначається взаємодією індивідуальних ресурсів, соціального середовища та цілеспрямованої психологічної й освітньої підтримки [5]. Особливу увагу приділено можливостям розвитку цих якостей у професійній діяльності, освіті та кризовому консультуванні, що створює важливе теоретичне підґрунтя для подальшого соціально-педагогічного осмислення когнітивної стійкості студентської молоді.

Психологічний вимір забезпечення життєстійкості особистості ґрунтовно представлено в монографії О. Чиханцової «Психологічні основи життєстійкості особистості» (2021), у якій життєстійкість розглядається як інтегративний психологічний ресурс, що забезпечує здатність особистості ефективно долати стресові ситуації, адаптуватися до змін, підтримувати психологічне благополуччя та зберігати активну життєву позицію в умовах криз [9]. Особливу увагу приділено взаємозв'язку життєстійкості з особистісними ресурсами, саморегуляцією, самоефективністю, емоційною стійкістю та конструктивними стратегіями подолання труднощів. Такий підхід суттєво поглиблює розуміння внутрішніх психологічних механізмів забезпечення стійкості особистості, однак основний акцент зроблено на її психологічних характеристиках, тоді як соціально-педагогічні умови розвитку стійкості молоді залишаються поза межами спеціального аналізу.

Соціальний вимір життєстійкості особистості розкрито у фундаментальному дослідженні Т. М. Титаренко та Т. О. Ларіної «Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека» (2009), де життєстійкість визначено як соціально зумовлену властивість особистості, що формується у процесі взаємодії людини із соціальним середовищем. У центрі уваги дослідниць перебувають такі чинники, як система цінностей, життєві смисли, соціальна відповідальність, міжособистісна взаємодія та підтримка, які забезпечують здатність особистості зберігати активну життєву позицію, долати кризові ситуації та підтримувати конструктивні соціальні зв'язки. Такий підхід засвідчує, що життєстійкість має не лише психологічний, а й соціальний характер, оскільки формується під впливом суспільних відносин, соціальної взаємодії та включеності особистості у спільноту [8].

Соціально-педагогічний вимір забезпечення стійкості дітей та молоді розкрито у дослідженнях В. Амеїліної, Д. Бирик [1] та І. Савельчук [7], які обґрунтовують соціально-педагогічний супровід як комплексну систему підтримки розвитку життєстійкості дітей та молоді, що постраждали від війни. Обґрунтовано необхідність поєднання психосоціальної підтримки, безпечного освітнього середовища, розвитку внутрішніх ресурсів особистості, партнерської взаємодії та активної участі молоді у подоланні наслідків кризових подій [1]. Безпосередньо проблему формування соціальної згуртованості студентської молоді в освітньому середовищі закладу вищої освіти досліджують Д. Бирик та І. Савельчук [3]. Автори обґрунтовують освітньо-виховний потенціал університетського середовища у формуванні соціальної згуртованості через розвиток довіри, партнерської взаємодії, спільності цінностей і почуття належності до академічної спільноти, залучення студентів до студентського самоврядування, волонтерських і соціальних ініціатив, проєктної та позааудиторної діяльності. Такий підхід дає підстави розглядати освітнє середовище закладу вищої освіти як соціально-педагогічний простір, у якому створюються передумови для розвитку відповідальної взаємодії, взаємної підтримки та зміцнення соціальної згуртованості студентської молоді [3].

У дослідженні І. Савельчук обґрунтовано значення безпечного освітнього середовища як чинника формування соціальної успішності молоді та створення умов для розвитку соціальної активності, відповідальності, довіри, взаємодії й соціальної підтримки [6]. Представлені підходи розширюють соціально-педагогічне розуміння розвитку стійкості молоді, акцентуючи значення освітнього середовища та соціальної взаємодії у формуванні особистісних і соціальних ресурсів.

Узагальнення проаналізованих наукових підходів засвідчує поступовий перехід від індивідуалізованого розуміння резильентності до її процесуального та соціально-екологічного трактування. Резильентність формується у взаємодії особистісних, когнітивних і соціальних ресурсів та залежить від якості середовища, доступності підтримки й можливостей для соціальної участі. Це дає підстави розглядати когнітивну стійкість не лише як психологічний механізм адаптації особистості, а й як соціально-педагогічний ресурс, формування якого відбувається в освітньому середовищі закладу вищої освіти завдяки соціально-педагогічній підтримці, розвитку міжособистісної довіри, спільної діяльності та соціальної взаємодії.

Отже, аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що основна увага науковців зосереджена на психологічних механізмах життєстійкості, резильентності та адаптації особистості до кризових умов, а також на ролі соціального й освітнього середовища у розвитку стійкості та соціальної взаємодії. Водночас когнітивна стійкість студентської молоді як соціально-педагогічний ресурс зміцнення соціальної згуртованості в умовах війни не набула достатнього теоретичного обґрунтування, що визначає наукову актуальність цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування когнітивної стійкості студентської молоді як соціально-педагогічного ресурсу зміцнення соціальної згуртованості в умовах війни, а також визначення соціально-педагогічних механізмів її формування в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел – для визначення сучасних підходів до розуміння когнітивної стійкості, резильентності та соціальної згуртованості; структурно-функціональний аналіз – для обґрунтування взаємозв'язку когнітивної стійкості й соціальної згуртованості студентської молоді; метод теоретичного моделювання – для розроблення системи соціально-педагогічних механізмів формування когнітивної стійкості студентської молоді та визначення їх впливу на зміцнення соціальної згуртованості.

Заклад вищої освіти відіграє ключову роль у розвитку когнітивної стійкості студентської молоді, оскільки виступає не лише простором професійної підготовки, а й соціально-педагогічним середовищем становлення світогляду, ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та культури взаємодії. В умовах війни його функції розширюються: університет має забезпечувати психологічно безпечне та підтримувальне середовище, створювати умови для критичного осмислення інформації, відкритого діалогу, рефлексії, відповідального прийняття рішень і конструктивної спільної діяльності [2; 14]. Саме в освітньому середовищі когнітивна стійкість переходить із площини індивідуальної психологічної характеристики у площину соціально-педагогічного ресурсу, оскільки її розвиток підтримується через взаємодію студентів і викладачів, участь у освітніх, громадських та волонтерських ініціативах, досвід взаємодопомоги й спільного розв'язання проблем. Університетське освітнє середовище, засноване на довірі, соціальному партнерстві, академічній доброчесності та повазі до культурного розмаїття, сприяє не тільки збереженню когнітивної автономії студентів, а й зміцненню соціальної згуртованості академічної спільноти.

Для студентської молоді когнітивна стійкість є особливо значущою, оскільки період навчання у закладі вищої освіти пов'язаний з активним формуванням світогляду, ціннісних орієнтацій, професійної та громадянської ідентичності [4]. Одним із її важливих проявів є когнітивна гнучкість як здатність переглядати власні переконання за наявності нових аргументів і доказів, змінювати способи інтерпретації подій та адаптувати стратегії мислення до нових ситуацій або складних життєвих обставин. У студентському віці ця здатність має значний потенціал розвитку, однак може послаблюватися під впливом групової ідентифікації та когнітивних упереджень.

Когнітивну стійкість студентської молоді визначаємо як динамічний соціально-педагогічний ресурс особистості, що формується в освітньому середовищі та забезпечує здатність підтримувати когнітивний контроль, критично осмислювати інформацію, гнучко переоцінювати досвід, зберігати ціннісну послідовність, приймати конструктивні рішення й ефективно взаємодіяти з іншими в умовах невизначеності, тривалого стресу та суспільних викликів. Таке розуміння дає підстави розглядати когнітивну стійкість не тільки як індивідуальний механізм адаптації, а і як ресурс зміцнення міжособистісної довіри, відповідальної взаємодії та солідарності в академічній спільноті. Соціальна згуртованість, своєю чергою, постає колективним ресурсом, що ґрунтується на спільних цінностях, взаємній підтримці, почутті належності, готовності до співпраці та відповідальної спільної дії.

Когнітивна стійкість і соціальна згуртованість перебувають у взаємопідсилювальному зв'язку. Здатність окремих членів студентської спільноти критично осмислювати інформацію, регулювати власні реакції, приймати відповідальні рішення та конструктивно взаємодіяти сприяє зміцненню групової довіри й солідарності. Водночас згуртоване освітнє середовище посилює індивідуальні адаптаційні ресурси студентів, знижує рівень тривожності, забезпечує доступ до соціальної підтримки та створює умови для збереження когнітивної автономії особистості.

Оскільки когнітивна стійкість студентської молоді формується у процесі навчання, соціальної взаємодії та набуття життєвого досвіду, важливим є визначення соціально-педагогічних механізмів її розвитку в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Вони сприяють здатності студентів критично осмислювати інформацію, приймати виважені рішення, конструктивно взаємодіяти та протидіяти деструктивним інформаційним впливам. Соціально-педагогічні механізми розглядаємо як сукупність умов, форм і методів організації освітнього процесу та соціальної взаємодії, спрямованих на розвиток когнітивної стійкості як ресурсу зміцнення соціальної згуртованості.

На цій основі доцільно виокремити систему взаємопов'язаних соціально-педагогічних механізмів, реалізація яких спрямована на розвиток когнітивної стійкості студентської молоді та зміцнення її соціальної згуртованості (табл. 1).

Запропонована система соціально-педагогічних механізмів відображає процес розвитку когнітивної стійкості студентської молоді та ґрунтується на їх функціональному призначенні в умовах освітнього середовища закладів вищої освіти. Вона об'єднує три взаємопов'язані блоки, кожен із яких виконує специфічну роль у розвитку когнітивної стійкості як соціально-педагогічного ресурсу зміцнення соціальної згуртованості.

Перший блок – освітньо-пізнавальний, що спрямований на розвиток когнітивних ресурсів особистості через створення безпечного й підтримувального освітнього середовища, розвиток критичного мислення, медіаграмотності, інформаційної культури та цифрової безпеки. Реалізація цих механізмів забезпечує формування когнітивного контролю, критичного осмислення інформації, інформаційної стійкості та здатності студентської молоді протидіяти маніпулятивним інформаційним впливам.

Другий блок – соціально-комунікативний, який орієнтований на набуття студентами досвіду конструктивної соціальної взаємодії через організацію спільної діяльності, студентське самоврядування, волонтерські практики, академічну мобільність, міжнародні молодіжні обміни та міжкультурну взаємодію. Саме практичний досвід співпраці, взаємодопомоги, діалогу та міжкультурної комунікації сприяє розвитку когнітивної гнучкості, відповідальності, толерантності до різних поглядів, взаємної довіри й готовності до колективної діяльності.

Третій блок – ціннісно-громадянський, що забезпечує формування світоглядних і ціннісних основ когнітивної стійкості. Він охоплює механізми розвитку громадянської відповідальності, культурної ідентичності та соціального партнерства, що сприяють усвідомленню спільних цінностей, зміцненню національної та громадянської ідентичності, розвитку соціальної відповідальності й готовності до активної участі в житті академічної спільноти та суспільства. Саме інтеграція освітньо-пізнавального, соціально-комунікативного та ціннісно-громадянського блоків забезпечує комплексний характер формування когнітивної стійкості студентської молоді та створює передумови для зміцнення соціальної згуртованості в умовах сучасних суспільних і безпекових викликів.

Отже, запропонована система соціально-педагогічних механізмів відображає цілісний підхід до формування когнітивної стійкості студентської молоді в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Її особливістю є поєднання освітньо-пізнавального, соціально-комунікативного та ціннісно-громадянського блоків, які у взаємозв'язку забезпечують розвиток критичного мислення, когнітивної гнучкості, інформаційної стійкості, громадянської відповідальності та культури конструктивної взаємодії. Саме комплексна реалізація зазначених соціально-педагогічних механізмів сприяє формуванню когнітивної стійкості як

Таблиця 1

Соціально-педагогічні механізми формування когнітивної стійкості студентської молоді та їх вплив на зміцнення соціальної згуртованості

Блок	Соціально-педагогічний механізм	Інструменти реалізації	Вплив на формування когнітивної стійкості	Вплив на зміцнення соціальної згуртованості
I. Освітньо-пізнавальний	Створення безпечного та підтримувального освітнього середовища	психологічний і соціально-педагогічний супровід, наставництво, академічне консультування, інклюзивне та безпечне освітнє середовище	розвиток когнітивної автономії, зниження інформаційної тривожності, здатність до раціонального прийняття рішень	формування довіри, почуття належності до академічної спільноти, взаємопідтримки та психологічної безпеки
	Розвиток критичного мислення, медіаграмотності та інформаційної культури	фактчекінг, аналіз інформаційних кейсів, проблемно-орієнтоване навчання, дискусії, робота з різними джерелами інформації	критичне осмислення інформації, когнітивний контроль, розпізнавання маніпуляцій і дезінформації	відповідальна інформаційна поведінка, конструктивна комунікація, запобігання інформаційній поляризації
	Формування цифрової безпеки та кібергігієни	навчальні модулі з цифрової безпеки, тренінги з кібергігієни, моделювання інформаційних загроз, практики безпечної поведінки в цифровому середовищі	розвиток інформаційної стійкості, безпечна цифрова поведінка, протидія інформаційно-психологічним впливам	безпечна цифрова взаємодія, відповідальне використання цифрових ресурсів, зміцнення довіри в цифровому освітньому середовищі
II. Соціально-комунікативний	Організація спільної діяльності, студентського самоврядування та волонтерських практик	групові проєкти, соціальні ініціативи, студентське самоврядування, волонтерська діяльність, сервісне навчання (Service Learning)	розвиток когнітивної гнучкості, відповідальності, навичок спільного прийняття рішень і рефлексії	розвиток співпраці, взаємодопомоги, соціальної відповідальності, довіри та згуртованості академічної спільноти
	Академічна мобільність, молодіжні обміни та міжкультурна взаємодія	міжнародні молодіжні обміни, програми академічної мобільності, міжнародні проєкти, міжкультурні тренінги, віртуальна міжнародна співпраця	розвиток когнітивної гнучкості, відкритості до різних поглядів, толерантності до невизначеності, подолання стереотипів	міжкультурний діалог, взаємна довіра, повага до культурного різноманіття, зміцнення громадянської та європейської ідентичності
III. Ціннісно-громадянський	Формування громадянської відповідальності, культурної ідентичності та соціального партнерства	національно-патріотичні й громадянські проєкти, взаємодія з громадами, партнерство з громадськими організаціями, культурно-просвітницькі заходи	формування ціннісної послідовності, громадянської відповідальності, стійкості до маніпуляцій щодо історичної пам'яті та національної ідентичності	зміцнення соціальної солідарності, громадянської єдності, культурної ідентичності, готовності до суспільної взаємодії

Джерело: розроблено автором

соціально-педагогічного ресурсу, що створює передумови для зміцнення соціальної згуртованості студентської молоді в умовах сучасних суспільних і безпекових викликів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що в умовах війни когнітивна стійкість студентської молоді набуває не лише психологічного, а й соціально-педагогічного значення. Її обґрунтовано як соціально-педагогічний ресурс, що формується в освітньому середовищі закладу вищої освіти та забезпечує здатність студентів критично осмислювати інформацію, протидіяти маніпулятивним впливам, приймати виважені рішення й конструктивно взаємодіяти в умовах невизначеності.

Доведено взаємозумовлений характер когнітивної стійкості та соціальної згуртованості: розвиток когнітивної стійкості сприяє зміцненню довіри, відповідальної комунікації, спільної діяльності й соціальної солідарності, тоді як згуртоване освітнє середовище посилює адаптаційні ресурси студентської молоді.

Практичне значення дослідження полягає у використанні запропонованих механізмів під час проєктування освітнього процесу, програм соціально-педагогічного супроводу, розвитку студентського самоврядування, академічної мобільності, молодіжних обмінів і громадянських ініціатив у закладах вищої освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням структурно-функціональної моделі формування

соціальної згуртованості студентської молоді та експериментальною перевіркою ефективності запропонованих механізмів.

Використана література:

1. Амеліна В., Бирик Д. Соціально-педагогічний супровід розвитку життєстійкості дітей та молоді, що постраждали від війни. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2025. Вип. 29, т. 1. С. 4–17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17>
2. Бирик Д., Савельчук І. Соціальна згуртованість молоді в Україні в умовах воєнного стану. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.1>
3. Бирик Д. Д., Савельчук І. Б. Освітньо-виховний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні соціальної згуртованості студентської молоді. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2026. № 1 (14). С. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2026-14-24>
4. Ідентичність і культурна стійкість України в умовах війни: молодь, нарративи, освітні та публіцистичні практики : колективна монографія / Т. Урись та ін. ; відп. ред. Т. Урись. Київ : Видавництво Людмила, 2026. 250 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/ce14daf8-9c43-4b43-9008-30069ac99e9d> (дата звернення: 2.07.2026).
5. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/> (дата звернення: 2.07.2026).
6. Савельчук І. Б. Безпечне освітнє середовище як чинник формування соціальної успішності молоді. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2026. № 2 (17). С. 274–283. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(17\).2026.361322](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.361322)
7. Савельчук І. Б. Соціально-педагогічне середовище навчально-професійних студій як чинник формування інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників. *Освітнологічний дискурс*. 2015. № 1 (9). С. 204–214. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456739181.pdf> (дата звернення: 2.07.2026).
8. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. 2009. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf (дата звернення: 2.07.2026).
9. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629> (дата звернення: 2.07.2026).
10. Bonanno G. A., Chen S., Bagrodia R., Galatzer-Levy I. R. Resilience and Disaster: Flexible Adaptation in the Face of Uncertain Threat. *Annual Review of Psychology*. 2024. Vol. 75. P. 573–599. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224>
11. Bonanno G. A., Westphal M., Mancini A. D. Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2011. Vol. 7. P. 511–535. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>
12. Masten A. S., Narayan A. J. Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 63. P. 227–257. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
13. Notebaert L., Clarke P. J. F., Meeten F., Todd J., Van Bockstaele B. Cognitive flexibility and resilience measured through a residual approach. *Anxiety, Stress & Coping*. 2024. Vol. 38, No. 1. P. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2353654>
14. Savelchuk I. Training of social workers in the innovative educational environment of a university: conceptual ideas and innovation mechanisms. *EUREKA: Social and Humanities*. 2019. No. 4. P. 59–66.
15. Ungar M. Social ecologies and their contribution to resilience. *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* / ed. M. Ungar. Springer, 2012. P. 13–31. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2

References:

1. Amelina V., Bybyk D. (2025) Sotsialno-pedahohichniy suprovod rozvytku zhyttiistiikosti ditei ta molodi, shcho postrazhdaly vid viiny [Socio-pedagogical support for the development of resilience of children and youth affected by war]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vol. 29, № 1. P. 4–17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17> [in Ukrainian].
2. Bybyk D., Savelchuk I. (2023) Sotsialna zghurtovanist molodi v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Social cohesion of youth in Ukraine under martial law]. *Social Work and Education*. Vol. 10, № 1. P. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.1> [in Ukrainian].
3. Bybyk D., Savelchuk I. (2026) Osvitno-vykhovnyi potentsial osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni sotsialnoi zghurtovanosti studentskoi molodi [Educational potential of the higher education institution environment in fostering social cohesion among student youth]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*. Vyp. 1 (14). S. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2026-14-24> [in Ukrainian].
4. Identychnist i kulturna stiikist Ukrainy v umovakh viiny: molod, naratyvy, osvitni ta publitsystichni praktyky (2026) [Identity and cultural resilience of Ukraine under conditions of war: youth, narratives, educational and publicistic practices] : kolektyvna monohrafiia / T. Urys et al. ; ed. T. Urys. Kyiv : Vydavnytstvo Liudmyla. 250 p. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/ce14daf8-9c43-4b43-9008-30069ac99e9d> (data zvernennia: 2.07.2026) [in Ukrainian].
5. Kokun O. M. (2025) Zhyttiistiikist i rezylientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka [Hardiness and human resilience in the modern world: theory, research, practice] : monohrafiia. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. 214 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/> (data zvernennia: 2.07.2026) [in Ukrainian].
6. Savelchuk I. B. (2026) Bezpechne osvitnie seredovyshche yak chynnyk formuvannia sotsialnoi uspishnosti molodi [Safe educational environment as a factor in shaping the social success of youth]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. No. 2 (17). P. 274–283. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(17\).2026.361322](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.361322) [in Ukrainian].
7. Savelchuk I. B. (2015) Sotsialno-pedahohichne seredovyshche navchalno-profesiinykh studii yak chynnyk formuvannia innovatsiynoho potentsialu maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Socio-pedagogical environment of educational and professional studies as a factor in the formation of the innovative potential of future social workers]. *Osvitlohichnyi dyskurs*. No. 1 (9). P. 204–214. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456739181.pdf> (data zvernennia: 2.07.2026) [in Ukrainian].
8. Tytarenko T. M., Larina T. O. (2009) Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka [Personal hardiness: social necessity and safety]. Kyiv : Marych. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf (data zvernennia: 2.07.2026) [in Ukrainian].

9. Chykhantsova O. A. (2021) *Psykhologichni osnovy zhyttiistosti osobystosti* [Psychological foundations of the hardness of the individual] : monohrafiia. Kyiv : Talkom, 319 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629> (data zvernennia: 2.07.2026) [in Ukrainian].
10. Bonanno G. A., Chen S., Bagrodia R., Galatzer-Levy I. R. (2024) Resilience and Disaster: Flexible Adaptation in the Face of Uncertain Threat. *Annual Review of Psychology*. Vol. 75. P. 573–599. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224>
11. Bonanno G. A., Westphal M., Mancini A. D. (2011) Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*. Vol. 7. P. 511–535. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>
12. Masten A. S., Narayan A. J. (2012) Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*. Vol. 63. P. 227–257. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
13. Notebaert L., Clarke P. J. F., Meeten F., Todd J., Van Bockstaele B. (2024) Cognitive flexibility and resilience measured through a residual approach. *Anxiety, Stress & Coping*. Vol. 38, no. 1. P. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2353654>
14. Savelchuk I. (2019) Training of social workers in the innovative educational environment of a university: conceptual ideas and innovation mechanisms. *EUREKA: Social and Humanities*. No. 4. P. 59–66.
15. Ungar M. (2012) Social ecologies and their contribution to resilience. *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* / ed. M. Ungar. Springer. P. 13–31. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2

D. Bybyk. Cognitive resilience of student youth as a socio-pedagogical resource for strengthening social cohesion in wartime

The study refines the essence of university students' cognitive resilience, conceptualizing it as a dynamic socio-pedagogical resource cultivated within the educational environment of higher education institutions (HEIs). This resource underpins the capacity for critical reflection, cognitive control, resistance to manipulative influences, well-considered decision-making, and constructive interaction amid conditions of uncertainty. A mutually contingent relationship between cognitive resilience and social cohesion among university students is demonstrated: the development of cognitive resilience fosters trust, responsible communication, social interaction, and solidarity, whereas a cohesive educational environment, in turn, amplifies the adaptive resources of the individual.

The author proposes a systemic framework of socio-pedagogical mechanisms for fostering cognitive resilience, comprising three interconnected domains: educational-cognitive, socio-communicative, and value-civic. Their implementation facilitates the cultivation of critical thinking, media literacy, digital safety, responsible communication, civic responsibility, student self-governance, volunteering initiatives, academic mobility, international youth exchanges, and intercultural interaction. It is substantiated that the comprehensive integration of these mechanisms yields the development of cognitive resilience as a socio-pedagogical resource for consolidating social cohesion among university students.

The practical significance of the study lies in the applicability of the proposed mechanisms for designing the educational process, socio-pedagogical support programs, student self-governance initiatives, academic mobility schemes, youth exchanges, and civic initiatives within higher education institutions.

Key words: cognitive resilience, student youth, social cohesion, socio-pedagogical mechanisms, safe educational environment, cultural identity, youth exchanges, higher education institution.

Дата надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 376.1-056.262-053.5:159.931/.955

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.05>

Бобень І. Ю.

orcid.org/0009-0000-9421-1420

ЗОРОВЕ СПРИЙМАННЯ У СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті теоретично узагальнено українські та міжнародні дослідження щодо ролі зорового сприймання і полісенсорного досвіду у формуванні образного мислення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями зору. Обґрунтовано, що образне мислення є інтегративним пізнавальним процесом, який формується внаслідок взаємодії сприймання, уваги, пам'яті, мовлення, рухового досвіду, предметно-практичної діяльності та мисленнєвих операцій. Розмежовано поняття сприймання, уявлення та образного мислення, показано послідовність переходу від безпосереднього сенсорного ознайомлення з об'єктом до створення, збереження, відтворення й уявного перетворення предметних і просторових образів. Визначено вплив стану зорових функцій, зорової уваги та зорово-моторних механізмів на повноту, цілісність і структурованість образу. Наголошено, що офтальмологічний діагноз не може бути єдиним критерієм планування корекційно-розвиткової роботи, оскільки характер труднощів залежить від функціональних можливостей зору, умов виконання завдання та сформованих способів обстеження. Розкрито значення полісенсорної інтеграції у формуванні предметних і просторових уявлень, зокрема узгодження зорових, тактильних, слухових, пропріоцептивних, вестибулярних та рухових сенсорних сигналів. Розкрито роль мовлення в осмисленні, систематизації та узагальненні сенсорного досвіду. Визначено педагогічні умови розвитку образного мислення: функціональне оцінювання, активне обстеження реальних предметів, навчання способів зорового і дотикового пошуку, використання доступної наочності, моделей, схем, рельєфно-графічних, технічних і цифрових засобів, а також перенесення сформованих уявлень у нові навчальні ситуації. Запропоновано структурно-функціональну модель формування образного мислення дітей із порушеннями зору. Зроблено висновок, що доступність сенсорного досвіду має поєднуватися з його цілеспрямованим педагогічним керівництвом.

Ключові слова: зорове сприймання, сенсорна інтеграція, образне мислення, діти молодшого шкільного віку, порушення зору, зорова увага, мовлення, предметні уявлення, просторові уявлення, корекційно-розвиткова робота.

Формування образного мислення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору є складною психолого-педагогічною проблемою, оскільки залежить не тільки від стану зорових функцій, а й від якості сенсорного досвіду, сформованості уваги, предметних і просторових уявлень, мовлення, пам'яті, рухової активності та способів практичної взаємодії з навколишнім середовищем (В. Кобильченко, Т. Гребенюк, І. Сасіна, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.).

Порушення зорового сприймання можуть ускладнювати ознайомлення з формою, величиною, кольором, структурою та просторовим розташуванням об'єктів. Водночас це не виключає формування цілісних образів, оскільки вони можуть створюватися на основі інтеграції зорової, тактильної, слухової, пропріоцептивної, вестибулярної та рухової інформації.

У тифлопсихології образне мислення розглядається не лише як відтворення зорових образів, а як складний пізнавальний процес створення, збереження, відтворення, осмислення, комбінування та перетворення предметних і просторових уявлень (В. Кобильченко, Є. Синьова [2; 7]).

Пізнавальний розвиток дітей із порушеннями зору визначається сукупністю функціональних, індивідуальних та середовищних чинників. Т. Гребенюк, І. Сасіна та Ю. Тімакова наголошують на значенні не лише гостроти зору, а й умов пред'явлення матеріалу, сформованості способів зорового обстеження та системності медико-педагогічної підтримки [1]. І. Сасіна доводить важливість розвитку уваги для організації зорового сприймання [6]. К. Велдгорст (C. Veldhorst), М. Вервлуд (M. Vervloed), С. Кеф S. Kef та Б. Стенберген (B. Steenbergen) зазначають на необхідність урахування індивідуальних характеристик дитини, її досвіду та доступності підтримки [17].

Отже, вплив порушення зору на образне мислення не можна пояснювати лише обмеженням візуальної інформації. Важливо враховувати, як дитина використовує доступні зорові можливості, поєднує інформацію різних модальностей, осмислює її в мовленні та застосовує сформовані уявлення у нових навчальних ситуаціях.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні українських і міжнародних досліджень щодо ролі зорового сприймання та полісенсорного досвіду у формуванні образного мислення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями зору.

Сприймання є активним психічним процесом відображення предметів і явищ у сукупності їхніх властивостей та взаємозв'язків. Воно формується на основі попереднього досвіду взаємодії з об'єктами, опосередковується мовленням, увагою, пам'яттю та практичною діяльністю [2; 7].

У молодшому шкільному віці особливого значення набуває поступовий перехід від мимовільного сприймання до довільного, послідовного й цілеспрямованого обстеження. Дитина має навчитися не лише впізнавати об'єкт за найбільш помітною ознакою, а й визначати його структуру, виділяти істотні властивості, співвідносити частини та враховувати просторові відношення. Сформованість довільного сприймання дає змогу організовувати процес обстеження відповідно до умов навчального завдання, контролювати його послідовність і перевіряти отриманий результат (В. Кобильченко, Є. Синьова, І. Сасіна [2; 6; 7]).

Результатом сприймання є уявлення, які розглядаються як відносно стійкі образи об'єктів, їхніх властивостей і просторових відношень, які можуть відтворюватися за відсутності самого об'єкта. Є. Синьова та С. Федоренко підкреслюють, що повнота уявлень залежить від доступності сенсорного досвіду, способів обстеження й педагогічної організації діяльності [8]. Н. Рахуба доводить значення безпосередньої взаємодії з об'єктами, повторюваності практичних дій і словесного уточнення їхніх ознак [5].

Образне мислення передбачає не лише відтворення сформованого уявлення, а й виконання з ним операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, комбінування та уявного перетворення. Завдяки цьому дитина може змінювати положення предмета у внутрішньому плані, співвідносити його частини, читати схеми, використовувати моделі та переносити сформований образ у нові умови [7].

Отже, доцільно розмежовувати:

- 1) сприймання як безпосереднє отримання сенсорної інформації;
- 2) уявлення як збереження і відтворення предметного або просторового образу;
- 3) образне мислення як осмислення та перетворення сформованих образів.

У дітей із порушеннями зору перехід від безпосереднього обстеження до оперування образом може ускладнюватися через фрагментарність сприймання, недостатню сформованість способів обстеження й труднощі просторової організації. Проте ці труднощі можуть компенсуватися полісенсорною взаємодією, активною діяльністю, мовленнєвим опосередкуванням і педагогічною підтримкою [3; 7; 8].

Зорове сприймання охоплює виявлення, розрізнення, розпізнавання та інтерпретацію інформації про форму, величину, колір, контраст, рух і просторове розташування об'єктів. На відміну від окремих зорових функцій, воно характеризує використання зору у читанні, письмі, орієнтуванні та предметно-практичній діяльності [1; 2].

В. Кобильченко зазначає, що порушення гостроти й поля зору, світло- та кольоросприймання можуть впливати на розвиток пізнавальних процесів, однак цей вплив опосередковується умовами навчання, попереднім досвідом і сформованістю компенсаторних способів діяльності [2].

Зорове сприймання дітей із порушеннями зору є неоднорідним. Дитина може мати достатньо високу гостроту зору, але відчувати труднощі під час пошуку об'єктів, сприймання складних зображень або виділення предмета на насиченому фоні. Інша дитина може орієнтуватися у великому просторі, але не розрізняти дрібних деталей. Характер труднощів також буде залежати від освітлення, контрасту, відстані, розміру об'єкта, складності фону та часу для виконання завдання (Т. Гребенюк, І. Сасіна, Ю. Тімакова [1]).

Н. Barraga довела, що ефективність використання залишкового зору може розвиватися завдяки спеціально організованим завданням і накопиченню зорового досвіду [10]. Отже, важливими є не тільки клінічні показники, а й уміння дитини організовувати зоровий пошук і використовувати зір у практичних ситуаціях.

Для формування цілісного образу необхідно послідовно обстежити предмет, визначити взаємозв'язок його частин та інтегрувати отриману інформацію. Провідну роль у цьому процесі відіграє зорова увага. І. Сасіна визначає увагу як одну з основних умов організації пізнавальної діяльності дітей зі зниженим зором. Вона забезпечує вибір об'єкта, утримання погляду, переключення між елементами, послідовність обстеження та контроль за діяльністю [6].

Стан зорового сприймання визначає доступність сенсорної інформації, а сформованість уваги можливість її послідовного відбору та інтеграції. Якщо дитина втрачає об'єкт, пропускає частини зображення або хаотично переводить погляд, сформований образ залишається фрагментарним навіть за відносно збереженої гостроти зору (І. Сасіна [6]). Тому між зоровим сприйманням, увагою та образним мисленням існує причинно обумовлений зв'язок.

Повнота сприймання залежить також від стану зорово-моторних механізмів, зокрема фіксації, саккадичних рухів, плавного прослідковування, переведення погляду та послідовного сканування. Вони дають змогу охоплювати різні частини об'єкта, встановлювати їхнє взаємне розташування і зберігати місце окремого елемента у загальній структурі (Н. Barraga [10]).

Особливості формування образу залежать від функціональних можливостей зорового сприймання. За умов звуження поля зору дитина послідовно обстежує частини об'єкта й утримує їх у пам'яті для подальшого об'єднання (Є. Синьова, С. Федоренко [7; 8]). За порушення центрального зору ускладнюється розпізнавання деталей, тексту й облич. М. Клутье та П. Делучія (М. Cloutier і Р. DeLucia) доводять, що центральна втрата зору також впливає на навігацію та виявлення перешкод [12].

К. Веркамп, Д. Мюллер (К. Veerkamp, D. Müller) та співавтори встановили, що периферичне обмеження більшою мірою ускладнює пошук у складному середовищі, тоді як центральне розпізнавання конкретних об'єктів [16]. За церебральних порушень зору можуть виникати труднощі зорового пошуку, виділення предмета на фоні та одночасного опрацювання кількох об'єктів. J. Zihl, L. Unterberger і M. Lippenberger підтверджують неоднорідність таких зорово-перцептивних і когнітивних профілів [18].

Отже, офтальмологічний діагноз не може бути єдиним критерієм планування корекційно-розвиткової роботи. Необхідно встановлювати, які завдання дитина виконує під зоровим контролем, за яких умов виникають труднощі, які стратегії вона використовує та як поєднує зорову інформацію з іншими сенсорними сигналами [1; 2; 10].

Просторове сприймання охоплює відображення форми, величини, напрямку, віддаленості, руху та взаємного розташування предметів. Воно формується завдяки взаємодії зорових, тактильних, слухових, пропріоцептивних, вестибулярних і рухових сигналів [7; 9; 11]. Полісенсорна інтеграція передбачає не одночасне використання кількох сенсорних каналів, а співвіднесення й об'єднання отриманої інформації у цілісний образ. Р. Bruns і В. Röder підкреслюють, що розвиток полісенсорного просторового опрацювання залежить від віку, досвіду та надійності доступних сигналів [11].

М. Gori, С. Campus та співавтори виявили, що у дітей раннього віку з порушеннями зору аудіотактильне сприймання простору може мати особливості формування. Тактильна інформація набуває більшого значення, а узгодження слухових і дотикових сигналів відбувається інакше, ніж у дітей без порушень зору [14].

У процесі полісенсорного пізнання зорова інформація може використовуватися для загального сприймання обрисів предмету, дотик – для уточнення фактури, об'єму й деталей, слух – для визначення напрямку та відстані, пропріоцептивні й вестибулярні сигнали – для оцінювання положення тіла та напрямку руху [7; 11]. Результатом такого досвіду є предметні та просторові уявлення. У дітей із порушеннями зору вони не обов'язково є неточними, але можуть потребувати більшого часу, повторного обстеження та спеціальної педагогічної допомоги [5; 7; 8].

Л. Чопик довела результативність формування просторового орієнтування на полісенсорній основі, що поєднує практичне пересування, чуттєвий досвід і засвоєння просторових понять [9]. Н. Рахуба підкреслює значення безпосередньої предметно-практичної взаємодії та словесного супроводу [5]. Т. Гребенюк, І. Сасіна та Ю. Тімакова наголошують на необхідності адаптації наочності й навчання використання спеціальних способів обстеження [1].

Для незрячих дітей важливим способом пізнання є активне дотикове обстеження. Воно має послідовний характер, тому дитина повинна опанувати певний напрямок руху рук, співвідносити частини предмета та перевіряти повноту сформованого образу [7; 8]. Огляд досліджень Z. Fardan та співавторів підтверджує необхідність оцінювання тактильного функціонування й використання матеріалів, що відповідають особливостям послідовного дотикового сприймання [13]. Рельєфні зображення мають бути чіткими, структурованими й не перевантаженими другорядними деталями.

Використання кількох сенсорних каналів саме по собі не гарантує формування повного образу. Інформація різних модальностей має співвідноситися, осмислюватися та використовуватися для виконання конкретного завдання [11; 14].

Комплексне оцінювання просторових уявлень має охоплювати орієнтування у великому й малому просторі, розуміння просторових понять, використання схем і моделей, побудову маршруту та перенесення сформованих уявлень у нові ситуації [9; 11; 14].

Мовлення є засобом осмислення, упорядкування та узагальнення сенсорного досвіду. Воно допомагає називати виявлені ознаки, описувати просторові відношення, фіксувати послідовність обстеження та співвідносити нову інформацію з попереднім досвідом [4; 7]. М. Поліковські довела, що розвиток образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором сприяє конкретизації та систематизації уявлень, уточненню значень слів і відображенню сенсорного досвіду в мовленні [4].

Словесний супровід особливо важливий під час зорового й дотикового обстеження. Називання частин предмета та їхніх просторових відношень допомагає дитині утримувати структуру об'єкта й об'єднувати окремі ознаки в цілісний образ. Разом з тим мовлення не повинно замінювати безпосередній сенсорний досвід, засвоєння назв без практичного ознайомлення з відповідними властивостями може призвести до формального використання слів без достатньої предметно-образної основи (М. Поліковські, Є. Синьова [4; 7]). Ефективне мовленнєве опосередкування передбачає дотримання послідовності: практичне ознайомлення з об'єктом, виділення його ознак, словесне позначення, порівняння, узагальнення та використання сформованого образу в новій ситуації.

В. Мельник і Т. Гребенюк наголошують на поєднанні навчальних завдань з розвитком зорового сприймання, просторових уявлень і компенсаторних способів діяльності [3]. Перехід від сприймання до образного мислення має охоплювати: сенсорне виявлення об'єкта; цілеспрямоване обстеження; інтеграцію інформації різних модальностей; формування предметного або просторового уявлення; мовленнєве осмислення; збереження образу в пам'яті; аналіз, синтез і порівняння; уявне перетворення; використання образу в новому завданні.

На рівні образного мислення дитина може не лише відтворювати предмет, а й уявно змінювати його положення, співвідносити частини, передбачати результат дії та створювати нові образи. Основними педагогічними умовами формування образного мислення є: врахування функціональних можливостей зору; активне ознайомлення з реальними предметами; поетапне зорове, дотикове та полісенсорне обстеження; розвиток уваги та способів сенсорного пошуку; словесне позначення ознак і просторових відношень; використання моделей, схем, макетів і рельєфної наочності; зіставлення інформації різних модальностей; перенесення сформованих образів у нові ситуації; поступовий перехід від зовнішніх дій до внутрішнього плану (Є. Синьова [7]).

Практичну роботу доцільно розпочинати з реального предмета, надалі співвідносити його з моделлю, площинним або рельєфним зображенням і умовною схемою (Т. Гребенюк, С. Федоренко). Це дає змогу зберігати предметну основу уявлення та розуміти умовність різних форм представлення інформації. Під

час добору наочності необхідно враховувати контрастність, розмір, освітлення, складність фону, кількість деталей і тривалість зорового навантаження (В. Кобильченко, Т. Гребенюк, І. Сасіна, Є. Синьова, С. Федоренко, Ю. Тімакова, N. Barraga [1; 2; 8; 10]). Рельєфні матеріали мають відповідати можливостям дотикового сприймання й поєднуватися з реальними предметами та словесним описом.

Показником сформованості образу є здатність переносити його у нове завдання: впізнавати модель, відтворювати форму, описувати взаємне розташування частин, уявляти зміну положення предмета або працювати зі схемою.

Окреме місце у формуванні зорового сприймання і образного мислення належить цифровим, технічним і асистивним засобам, які забезпечують збільшення, контрастування, аудіальний опис, тактильне або мультимодальне представлення інформації. F. Morelli, L. Schiatti, G. Carragli та співавтори продемонстрували можливість використання системи TechArm для виконання дітьми з порушеннями зору одноmodalних і полісенсорних завдань [15].

Водночас технічний засіб не формує образ сам по собі. Його використання має поєднуватися з активним обстеженням, порівнянням інформації різних модальностей, мовленнєвим осмисленням і застосуванням сформованого уявлення у новій ситуації [11; 15]. Сформовані уявлення стають основою для аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, комбінування й уявного перетворення. Результатом є здатність дитини використовувати образи під час розв'язання навчальних і практичних завдань.

За результатами теоретичного аналізу нами була розроблена структурно-функціональна модель формування образного мислення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору (рис. 1).



Рис. 1. Структурні компоненти формування образного мислення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору

Запропонована модель відображає, що образне мислення не виникає безпосередньо з окремого сенсорного враження. Його формування потребує послідовного переходу від сприймання й упорядкування сенсорної інформації до створення уявлення, його мовленнєвого осмислення, збереження, відтворення та перетворення.

Наскрізними умовами реалізації цієї моделі є предметно-практична діяльність, педагогічна підтримка, доступне освітнє середовище, розвиток компенсаторних стратегій і використання спеціальних засобів навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Образне мислення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору є інтегративним пізнавальним процесом, який не визначається лише гостротою зору, офтальмологічним діагнозом або функціонуванням окремого сенсорного каналу. Його розвиток залежить від узгодженої взаємодії сприймання, уваги, пам'яті, мовлення, рухового досвіду, мисленнєвих операцій і предметно-практичної діяльності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв і показників сформованості зорового сприймання, образного мислення дітей із порушеннями зору, створенням доступних методик оцінювання предметних і просторових уявлень та експериментальною перевіркою ефективності полісенсорних педагогічних технологій. Окремої уваги потребує дослідження впливу цифрових асистивних, аудіотактильних засобів на розвиток компенсаторних способів діяльності, інтеграцію сенсорної інформації та здатність дітей оперувати сформованими образами у навчальній діяльності.

Використана література:

1. Гребенюк Т. М., Сасіна І. О., Тімакова Ю. В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору : навчальний посібник. Київ, 2005. 147 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33473> (дата звернення: 12.07.2026).
2. Кобильченко В. В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4 (93). С. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40>
3. Мельник В. І., Гребенюк Т. М. Корекційна спрямованість освітнього процесу для дітей із порушеннями зору. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 84, т. 1. С. 119–124. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.26>

4. Поліковські М. Особливості розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором : дис. ... д-ра філософії : 016 Спеціальна освіта. Київ, 2021. 204 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39549> (дата звернення: 12.07.2026).
5. Рахуба Н. О. Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 202 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/44283> (дата звернення: 12.07.2026).
6. Сасіна І. О. Діагностика та корекція розвитку уваги дітей дошкільного віку зі зниженим зором : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 103 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472> (дата звернення: 12.07.2026).
7. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
8. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 324 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16580> (дата звернення: 12.07.2026).
9. Чопик Л. І. Формування навичок просторового орієнтування в старших дошкільників зі зниженим зором : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 220 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41107> (дата звернення: 12.07.2026).
10. Barraga N. C. Increased Visual Behavior in Low Vision Children. New York : American Foundation for the Blind, 1964. 180 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED014166> (дата звернення: 12.07.2026).
11. Bruns P., Röder B. Development and experience-dependence of multisensory spatial processing. Trends in Cognitive Sciences. 2023. Vol. 27, No. 10. P. 961–973. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.04.012>
12. Cloutier M., DeLucia P. R. Topical review: Impact of central vision loss on navigation and obstacle avoidance while walking. Optometry and Vision Science. 2022. Vol. 99, No. 12. P. 890–899. DOI: <https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000001960>
13. Fardan Z. H., Jabali S. H., Alasmre L. A. et al. A systematic review of tactile functioning in blind children from a clinical perspective. Cureus. 2023. Vol. 15, No. 12. Article e51180. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.51180>
14. Gori M., Campus C., Signorini S., Rivara E., Bremner A. J. Multisensory spatial perception in visually impaired infants. Current Biology. 2021. Vol. 31, No. 22. P. 5093–5101.e5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2021.09.011>
15. Morelli F., Schiatti L., Cappagli G., Martolini C., Gori M., Signorini S. Clinical assessment of the TechArm system on visually impaired and blind children during uni- and multisensory perception tasks. Frontiers in Neuroscience. 2023. Vol. 17. Article 1158438. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1158438>
16. Veerkamp K., Müller D., Pechler G. A., Mann D. L., Olivers C. N. L. The effects of simulated central and peripheral vision loss on naturalistic search. Journal of Vision. 2025. Vol. 25, No. 8. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1167/jov.25.8.6>
17. Veldhorst C., Vervloed M. P. J., Kef S., Steenbergen B. A scoping review of longitudinal studies of children with vision impairment. British Journal of Visual Impairment. 2023. Vol. 41, No. 3. P. 587–609. DOI: <https://doi.org/10.1177/02646196211072432>
18. Zihl J., Unterberger L., Lippenberger M. Visual and cognitive profiles in children with and without cerebral visual impairment. British Journal of Visual Impairment. 2024. Vol. 42, No. 2. P. 557–576. DOI: <https://doi.org/10.1177/02646196221149564>

References:

1. Hrebeniuk T. M., Sasina I. O., Timakova Yu. V. (2005). Medyko-pedahohichna korektsiia zorovoho spryimannia u doshkilnykiv z vadamy zoru [Medical and pedagogical correction of visual perception in preschool children with visual impairments] : navchalnyi posibnyk. Kyiv. 147 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33473> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian].
2. Kobylchenko V. V. (2019). Zorove spryimannia ta yoho porushennia v dytiachomu vitsi [Visual perception and its disorders in childhood]. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia, 4 (93), 46–59. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40>. [in Ukrainian].
3. Melnyk V. I., Hrebeniuk T. M. (2021). Korektsiina spriamovanist osvithnoho protsesu dlia ditei iz porushenniamy zoru [Correctional orientation of the educational process for children with visual impairments]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 84 (1), 119–124. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.26> [in Ukrainian].
4. Polikovski M. (2021). Osoblyvosti rozvytku obraznoho movlennia u molodshykh shkoliariv zi znyzhenym zorom [Features of the development of figurative speech in primary schoolchildren with low vision] : dys. ... d-ra filosofii : 016 Spetsialna osvita. Kyiv, 204 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39549> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian].
5. Rakhuba N. O. (2015). Osoblyvosti formuvannia uiaavlennia pro nezhyvyu pryrodu u ditei starshoho doshkilnoho viku zi znyzhenym zorom [Features of forming concepts of inanimate nature in older preschool children with low vision] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv. 202 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/44283> (data zvernennia: 12.07.2026) [in Ukrainian].
6. Sasina I. O. (2013). Diagnostyka ta korektsiia rozvytku uvahy ditei doshkilnoho viku zi znyzhenym zorom [Diagnosis and correction of attention development in preschool children with low vision] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 103 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472> (data zvernennia: 12.07.2026) [in Ukrainian].
7. Synova Ye. P. (2008). Tyflopsykholohiia [Typhlopsychology] : pidruchnyk. Kyiv : Znannia. 365 s. [in Ukrainian].
8. Synova Ye. P., Fedorenko S. V. (2018). Tyflopedahohika [Typhlopedagogy] : pidruchnyk. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 324 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16580> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian].
9. Chopyk L. I. (2016). Formuvannia navychok prostorovoho oriyentuvannia v starshykh doshkilnykiv zi znyzhenym zorom [Formation of spatial orientation skills in older preschool children with low vision] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv. 220 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41107> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian].
10. Barraga N. C. (1964). Increased Visual Behavior in Low Vision Children. New York : American Foundation for the Blind. 180 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED014166> (data zvernennia: 12.07.2026).
11. Bruns P., Röder B. (2023). Development and experience-dependence of multisensory spatial processing. Trends in Cognitive Sciences, 27 (10), 961–973. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.04.012>
12. Cloutier M., DeLucia P. R. (2022). Topical review: Impact of central vision loss on navigation and obstacle avoidance while walking. Optometry and Vision Science, 99 (12), 890–899. DOI: <https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000001960>
13. Fardan Z. H., Jabali S. H., Alasmre L. A. et al. (2023). A systematic review of tactile functioning in blind children from a clinical perspective. Cureus, 15 (12), e51180. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.51180>
14. Gori M., Campus C., Signorini S., Rivara E., Bremner A. J. (2021). Multisensory spatial perception in visually impaired infants. Current Biology, 31 (22), 5093–5101.e5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2021.09.011>

15. Morelli F., Schiatti L., Cappagli G., Martolini C., Gori M., Signorini S. (2023). Clinical assessment of the TechArm system on visually impaired and blind children during uni- and multisensory perception tasks. *Frontiers in Neuroscience*, 17, 1158438. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1158438>
16. Veerkamp K., Müller D., Pechler G. A., Mann D. L., Olivers C. N. L. (2025). The effects of simulated central and peripheral vision loss on naturalistic search. *Journal of Vision*, 25 (8), 6. DOI: <https://doi.org/10.1167/jov.25.8.6>
17. Veldhorst C., Vervloed M. P. J., Kef S., Steenbergen B. (2023). A scoping review of longitudinal studies of children with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 41 (3), 587–609. DOI: <https://doi.org/10.1177/02646196211072432>
18. Zihl J., Unterberger L., Lippenberger M. (2024). Visual and cognitive profiles in children with and without cerebral visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 42 (2), 557–576. DOI: <https://doi.org/10.1177/02646196221149564>

I. Boben. Visual perception in the structure of image-based thinking formation in primary school children with visual impairments

The article presents a theoretical synthesis of Ukrainian and international research on the role of visual perception and multisensory experience in the development of figurative thinking in primary school children with visual impairments. Figurative thinking is substantiated as an integrative cognitive process formed through the interaction of perception, attention, memory, speech, motor experience, object-based activity, and mental operations. The concepts of perception, representation, and figurative thinking are differentiated, and the transition from direct sensory exploration to the creation, retention, reproduction, and mental transformation of object and spatial images is described. The influence of visual functions, visual attention, and visuomotor mechanisms on the completeness, integrity, and structure of an image is determined. It is emphasized that an ophthalmological diagnosis cannot be the only criterion for planning corrective and developmental support, because the nature of difficulties depends on the functional vision profile, task conditions, and the child's exploration strategies. The importance of multisensory integration in forming object and spatial representations is revealed, particularly the coordination of visual, tactile, auditory, proprioceptive, vestibular, and motor information. The role of speech in interpreting, systematizing, and generalizing sensory experience is demonstrated. The pedagogical conditions for developing figurative thinking are identified: functional assessment, active object exploration, instruction in visual and tactile search strategies, accessible visual materials, models, diagrams, tactile graphics, technical and digital tools, and the transfer of formed representations to new learning situations. A structural and functional model of figurative thinking development in children with visual impairments is proposed. It is concluded that access to sensory experience should be combined with pedagogical mediation.

Key words: visual perception, figurative thinking, primary school children, visual impairments, visual attention, speech, object representations, spatial representations, multisensory experience, corrective and developmental support.

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.013.43:81'243

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.06>

Гузь О. І.

orcid.org/0009-0009-1331-4790

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В процесі навчання у закладах вищої освіти важливо допомогти молодим людям сформувати систему загальнолюдських цінностей, яка допоможе їм у подальшому житті долати труднощі, знаходити правильний вихід із складних життєвих ситуацій. Формування системи загальнолюдських цінностей залежить від економічної, політичної та соціальної ситуації в країні. В економічно розвинених країнах система загальнолюдських цінностей відрізняється від країн з невисоким рівнем економіки. Потрясіння, які наша країна переживає вже кілька років поспіль, в політичній, економічній та соціальній сферах нашого життя впливають на формування системи цінностей у молоді. Ті цінності, які посідають перші місця в мирних країнах, відходять на другий план у воюючій країні. Оскільки система загальнолюдських цінностей не є сталою константою, такі науки як соціологія, педагогіка, психологія та інші постійно займаються вивченням цінностей, які домінують в суспільстві. Система цінностей визначає якість життя. Навчання в університетах повинно допомагати сформувати правильну систему. Викладачі іноземної мови мають значні ресурси, щоб сприяти цьому формуванню. Для навчання слід відбирати тексти, які мають важливу для студентів інформацію, яка спонукає їх до роздумів, які духовно близькі студентам. Роботу з навчальним текстом слід проводити на трьох етапах: опрацювання лексичного та граматичного матеріалу, розгляд фактів та інформації і висловлювання власної точки зору, ґрунтуючись на особистий досвід. Викладач має задавати питання студентам, які апелюють до їхнього особистого досвіду і спонукають їх до роздумів. Такі обговорення можна проводити у групах або розділити студентів на пари, для їх більшої залученості до усного висловлювання. На таких заняттях зазвичай відбувається навчання двох видів мовленнєвої діяльності: усного мовлення та читання, оскільки навчальна інформація в університетах надається переважно у вигляді текстів. Правильний відбір навчального матеріалу та грамотно організований навчальний процес сприяють формуванню системи загальнолюдських цінностей у студентів.

Ключові слова: система, етапи навчання, виховання, спілкування, заборони, емігранти, групова робота.

Процеси глобалізації вимагають нових підходів до навчання та виховання молодих людей. Міжкультурна комунікація стає більш важливою. Кожна людина повинна мати сформовану систему загальнолюдських цінностей. Тому дітей, молодих людей необхідно навчати визначати пріоритети у житті, розуміти заради чого вони живуть. Кожна людина визначає свої життєві цінності: принципи, переконання, світогляд, свобода, самовдосконалення, любов, повага, цінність людського життя. Система цінностей формує продуктивне мислення, стійкість характеру, регулює емоції, вчить ефективній взаємодії з іншими людьми незалежно від їхньої національної приналежності. Цінності визначають те, якими ми хочемо бути, а не те, що ми хочемо мати. Система цінностей впливає на якість життя.

Метою статті є розгляд шляхів формування системи загальнолюдських цінностей у студентів університетів засобами іноземної мови. Сформована система цінностей допоможе молодим людям перебороти складнощі сучасного світу.

Тема цінностей була і залишається актуальною у соціологів, педагогів і психологів. Соціологи постійно досліджують як впливають економічні та політичні зміни, війни на зміни в ціннісних системах народів. Останні десятиліття з розвитком глобалізації, з технічним процесом показують більш тісний зв'язок як між людьми всередині однієї країни, так і між людьми з різних країн, різних національностей.

Останні міжнародні події в Україні та світі свідчать про зростання ідеологічного екстремізму, поляризації суспільства, якій сприяють характеристики цього суспільства. Більша поляризація в галузях економіки, еміграції, ліво-правої самоідентифікації, гендерної рівності спостерігається в слабо модернізованих країнах, тому що переважна більшість людей дотримуються консервативних поглядів.

У високорозвинених країнах, де населення розділене між ліберальними і консервативними поглядами, поляризація щодо абортів та розлучень виявилася вищою, ніж у економічно слабкорозвинених країнах. Підвищення рівня життя стимулює перехід від традиційних цінностей до світсько-раціональних. За характеристиками суспільства можна передбачити певну реакцію людей на якісь питання. Наприклад, в сильно релігійному суспільстві можна передбачити їхнє ставлення до абортів, розлучень, дітей, гендерної рівності, влади [3].

Щоб зменшити ідеологічний екстремізм та поляризацію суспільства, необхідно розвивати мультикультурну освіту, яка покращить культурну обізнаність. Це виховуватиме почуття поваги серед молодих людей. Вони навчатимуться цінувати культурні відмінності. Уточнення цінностей покращує розуміння мультикультуралізму, покращує щоденне міжкультурне спілкування [1, 19].

Ш. Шварц вважає духовність універсальною цінністю. В духовну цінність він включає духовне життя, сенс життя, внутрішню гармонію, єднання з природою, побожність [4, 663].

Війна в Україні змінила погляд людей на нашу систему цінностей. Відбулися великі зміни в політичній, економічній та соціальній сферах, що зумовило зміну цінностей. На головне місце вийшла цінність людського життя, свободи і незалежності, матеріальної, моральної та психологічної взаємопідтримки.

Викладачі іноземної мови в університетах мають значні можливості допомогти студентам сформувати правильну систему загальнолюдських цінностей. Розглянемо як можна організувати таку допомогу. Зазвичай для навчання відбираються навчальні тексти, які демонструють не лише певний граматичний чи лексичний матеріал, а й мають важливе смислове навантаження. На уроках іноземної мови навчання іншомовного матеріалу повинно відбуватися на трьох рівнях: на рівні фактів, понять, цінностей. Розглянемо як Рачман Д. пропонує організувати навчання за таким підходом. Під час навчання на першому рівні студенти вчаться виокремлювати фактичну інформацію. На другому рівні студенти вчаться поєднувати факти у певні ідеї, складати деталі в одне ціле, шукати додаткову інформацію. Шкода, що на заняттях з іноземної мови метою читання є переважно вивчення лексичного та граматичного матеріалу з тексту, робота над змістом матеріалу часто обмежується лише згадуванням фактів. [2, 64–77].

Найвищий – третій рівень навчання співвідноситься з урахуванням власних потреб учнів, їхніх інтересів, почуттів і поведінки.

Навчання може розпочинатися з будь-якого рівня. Хоча існує думка, що розпочинати і закінчувати потрібно на третьому рівні. Якщо студенти хочуть вирішити ціннісну проблему, яка важлива для них, вони захочуть знати про факти і концепції проблеми. Таким чином, розпочинаючи роботу з третього рівня, студенти будуть більш мотивовані працювати на двох перших. Потім, коли більша частина навчального матеріалу буде опрацьована, доцільно повернутися до головного питання:

Що важливого ви взнали?

Чи змінилися ваші думки? Як?

Які ваші переконання змінилися, а які зміцніли?

Чи може те, що ви взнали, якимось вплинути на ваше життя?...

Навчання на зазначених рівнях потребує правильного розподілу часу на кожний рівень. Якщо відвести занадто багато часу на рівень фактів, то навчання здасться сухим і неважливим. Занадто багато часу відведено для другого та третього рівнів перетворять завдання на розумову розминку. Тому викладач повинен сам вирішити скільки часу відвести на кожний рівень. Він може це зробити, задавши собі питання: Як ця тема може допомогти розвинути цінності моїх студентів? Чи дійсно це якимось вплине на їхнє життя?

Пропонуємо розглянути ці етапи навчання на прикладі. Зараз мільйони наших людей через війну змушені жити в інших країнах. Ця ситуація дещо схожа з іншою відомою історією про переселенців з Німеччини, які заснували день Подяки в США. Вони залишили Німеччину в 1620 році, де їх переслідували за їхні релігійні погляди, і переселилися в Америку. Близько сотні чоловіків, жінок і дітей сіли на корабель відправились до нових берегів. Вони прибули туди восени. Зима видалася суворою і багато людей померло. Весною з допомогою індіанців вони посадили зерно та овочі. Восени вони зібрали багатий врожай і відсвяткували день Подяки.

Питання, які можна задати на рівні *фактів*:

Чому і коли переселенці залишили Німеччину?

Як вони потрапили в новий світ?

Як індіанці допомогли їм?

Чому переселенці святкували день Подяки?

Кого вони запросили?...

Питання, які можна задати на *концептуальному рівні*.

Під час переходу на концептуальний рівень студенти згадують такі явища, як релігійні забобони та еміграція, порівнюють ці процеси у минулому і сьогоденні. Студенти аналізують, узагальнюють, інтерпретують факти з розповіді, роблять висновки щодо розвитку людства.

Питання, які можна задати на концептуальному рівні:

Про забобони: Що таке забобони?

Які приклади забобон існують зараз?

Що це дає людям? Чому вони існують?

Як можна боротися із забобонами?

Як люди, які самі постраждали від забобонів інших по відношенню до себе, можуть так само ставитися до інших?

Про культурну асиміляцію: Що таке культурна асиміляція?

Які ви знаєте інші приклади культурної асиміляції у світовій історії?

Які етнічні групи живуть у нашому суспільстві?

Які переваги та недоліки культурної асиміляції?

Про еміграцію: Які причини, що можуть спонукати людей переїжджати в інше місце?

Ви знаєте приклади з власного життя, з історії, коли великі групи людей емігрували?

Чи є різниця між емігрантами і біженцями?

На цьому рівні доцільно також обговорювати проблеми життя у дикій природі та у цивілізованому світі, допомогу оточуючих людей, свята.

На *ціннісному рівні* викладач ставить питання, використовуючи займенник «ви», щоб безпосередньо співвіднести навчальний матеріал з життям студентів. Викладач повторно застосовує таку форму звернення, щоб змусити студентів думати, усвідомлювати.

Питання, які можна задати на цьому рівні:

Про заобони: Чи страждали ви коли-небудь від заобон інших людей? Що це була за ситуація? Чи була б у вас сьогодні інша реакція?

У вас є заобони стосовно людей чи речей? Як ви думаєте вони виникли?

Ви задоволені тим, що маєте якісь заобони? Чи намагалися ви боротися з заобонами? Які були результати?

Про культурну асиміляцію: Яке ваше етнічне підґрунтя/ національність? Ви нею пишаєтесь?

Яка є одна річ, якою ви пишаєтесь у вашій національності?

Яка є одна річ, якою ви не пишаєтесь?

Ви коли-небудь відвідували країну, в якій не говорять вашою мовою? Як ви почувалися? Які іноземці є у вашій країні зараз?

Про еміграцію: якщо щось, до чого ви маєте дуже сильні почуття, у вас відніметься, чи захочете ви залишити вашу країну?

Подумайте про людей, з якими б ви захотіли попрощатися перед від'їздом?

Про скількох людей ви подумали? Як би ви з ними попрощалися?

Переселенці не можуть взяти багато речей з собою.

Які б найдорожчі речі для себе ви взяли, якби могли взяти лише одну валізу?

Про допомогу: згадайте, яку допомогу ви надавали останній раз.

Як люди сприйняли вашу допомогу? Чи зробили б ви це сьогодні по-іншому?

Що вам важче: пропонувати допомогу, допомагати чи отримувати допомогу? Що ви відчуваєте, коли ви просите про допомогу? [2, 64–77].

Навчання на трьох рівнях спонукає студентів думати, діяти, відчувати. Вони вчаться знаходити справжні життєві цінності. Навчання таким шляхом в школі і вищих навчальних закладах допомагає молодій людині правильно визначити свій шлях у житті.

На всіх трьох етапах навчання для більш активної участі можна організовувати групову роботу на основі навчального матеріалу. Ґрунтуючись на факти студенти шукають додаткову інформацію, пояснюють представлені в навчальному матеріалі ідеї, висловлюють власну точку зору.

Під час навчання такі форми роботи, як парна, групова і робота в команді показали досить високу ефективність. Тому викладачам слід залучати студентів в групову роботу, створювати змістовні ситуації, які відповідають тематиці уроку та надають правильне уявлення про світ.

Термін «групової роботи» є дуже різнобічним, який охоплює прийоми, в яких двоє чи більше студентів отримують завдання, яке вимагає співпраці і мовленнєві дії, які учні мають вибрати самі відповідно до завдання. Деякі методисти схильні до думки, що кількість студентів у групі не повинна перевищувати шести. У більших групах порушується одна з головних передумов організації групової гри – надати студентам більше можливостей для висловлювання.

Знання видів групової роботи сприяють її ретельній організації. До групової роботи можна віднести читання зигзагом, мозковий штурм, навчальні ігри, рольові ігри, драматизацію, спільні проекти, метод інтерв'ю, заповнення інформаційних прогалів, обговорення проблем, дискусії тощо.

Для формування системи цінностей та підвищення мотивації навчання студентів всі розглянуті види групової роботи мають базуватися на ситуаціях реальної соціально-професійної діяльності та життєвих ситуаціях. Спільні види групової роботи активізують можливості як окремої особистості, так і особистості у співпраці з колективом.

Розглянемо читання як вид групової роботи. У вищих навчальних закладах студенти отримують навчальну інформацію переважно через читання навчальних текстів. Вміння читання є дуже важливим, оскільки ми отримуємо найрізноманітнішу інформацію у вигляді текстів з різних країн стосовно різноманітних питань. Це можуть бути особисті листи, газети, журнали, інструкції до техніки, друковані матеріали в Інтернеті. Тобто, переважно ця інформація надходить у вигляді текстів.

Особливої популярності серед молоді набуло особистісне спілкування, листування, спільні ігри із закордонними знайомими через Інтернет. Тобто спілкування відбувається в режимі «читання – писемне мовлення». Наші студенти спілкуються з іноземцями на різні теми. Навіть зараз, під час війни в Україну приїжджає багато іноземців. Сумні події в нашій країні збудили в них інтерес до нашої країни, до нашої історії, культури, мови. Багатьох іноземців цікавлять події в нашій країні, пов'язані з війною. Наші студенти повинні вміти донести їм інформацію правильно не лише з точки зору лексики і граматики. В умовах кремлівської пропаганди ми маємо навчити наших студентів аргументовано відстоювати свою точку зору, захищати наші ідеали і цінності.

Особисте листування являє певні складності. Студенти часто скаржаться на те, що використовується, по-перше, сучасна розмовна лексика, яка відсутня у словниках, а також ненормативні скорочення. Тому викладач має знати останні тенденції в розвитку мови, сучасні неологізми, молодіжні аббревіатури, популярні сленгові слова та жаргонізми.

Більшість інформації про сучасну мову надходить у вигляді різноманітних різножанрових текстів. Процес читання викладач може зробити дійсно цікавим. Оскільки процес читання передбачає різні цілі читання

(як то: знайти конкретну інформацію, зрозуміти ідею тексту) будуть використовуватися різні стратегії для виконання завдання.

Існує багато видів вправ для навчання читання. Перш за все, вправи можна розділити на такі етапи: підготовчі перед читанням, під час читання та після читання. Підготовчий етап є дуже важливим, оскільки від нього залежить чи будуть студенти читати текст. Якщо викладач не зможе викликати зацікавленість до тексту, то наступні етапи будуть не ефективними. Взагалі, будь яка діяльність має починатися питанням: Навіщо це потрібно робити?

У вищих навчальних закладах відбираються такі тексти, які не лише мають новий мовний матеріал, але й демонструють важливі загальнолюдські цінності. Для формування загальнолюдських цінностей у студентів найбільше часу має відводитися на третій етап - аналіз, узагальнення інформації, розвиток ідеї тексту. Наприкінці роботи з текстом студенти обов'язково висловлюють власну точку зору щодо фактів, інформації в прочитаному тексті. Студенти повинні спиратися на власний життєвий досвід, на досвід своїх рідних та друзів. Викладачі мають спонукати студентів до висловлювань, можливо допомогти їм сформулювати думку іноземною мовою, підказати необхідну лексику та граматичні конструкції.

Групова робота у вигляді проектного навчання також може зробити вагомий внесок у формування системи загальнолюдських цінностей у студентів на заняттях з іноземної мови. Невеликим групам студентів (зазвичай 3–4 особи) дають різні теми проектів, наприклад: Роль жінки в сучасній Україні; Життя наших біженців в інших країнах; Чи можуть художні історичні фільми мати відхилення від правди?...

Теми для груп можуть бути однаковими, але можуть і дещо відрізнятися. Навіть однакові теми студенти можуть виконати різними шляхами. Працюючи над спільними проектами студенти мають самі розробити план і структуру роботи, знайти додаткову інформацію, ефективно співпрацювати в групі, вибрати форму презентації, тобто проявити власну ініціативу для реалізації проекту. Студенти мають виконати проект іноземною мовою. Презентація проекту відбувається іноземною мовою. Презентації доповідей студенти доповнюють схемами, малюнками, фотографіями. Проектна методика може застосовуватися у навчанні студентів з різним рівнем мовних знань і різної вікової категорії. Вона не лише навчає студентів іноземної мови, але й розвиває творчі пізнавальні здібності, розвиває вміння самоосвіти, розвиває ораторські здібності і вміння логічного висловлювання. Все це впливає на формування системи загальнолюдських цінностей у молодих людей.

Сьогодення та майбутній світ залежить від вміння молодих людей різних національностей спілкуватися, від навичок міжкультурної комунікації. Навчання в закладах вищої освіти допомагає молодим людям розвинути комунікативні навички. Формування системи цінностей залежить від ступеня активності студентів на занятті, яка може забезпечуватися різними видами групової роботи. як в аудиторії, так і за її межами. Для формування системи загальнолюдських цінностей навчальні тексти повинні мати цікаву і важливу для студентів інформацію, виховну цінність. Навчальний матеріал може бути ефективним інструментом для формування у студентів системи загальнолюдських цінностей. Крім того, в закладах вищої освіти необхідно готувати студентів-майбутніх вчителів до роботи в такій площині з їхніми майбутніми учнями.

Використана література:

1. Hatmono P. D., Sutimin L. A., Akhyar M. Effectiveness of Value Clarification Technique (VCT) Based Teaching Materials on High School Students' Understanding of Multiculturalism: Mixed Method Approach. *Educational Process: International Journal*. 2025. № 15 (e2025157). P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.157> (Last accessed: 26.04.2026).
2. Chang Ch., Ow P. Subject Matter Knowledge and Sustainability – Implications for Classroom Instruction. In: Muñiz Solari, O., Schröfer, G. (eds) Understanding Sustainability with Pedagogical Practice. *Advances in Geographical and Environmental Sciences*. Singapore: Springer, 2023. P. 91–103. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-2687-9_8 (Last accessed: 26.04.2026).
3. Rigoli F. Ideological Extremism and Polarization on a Global Scale. *WVS NewsShow*: веб-сайт. Webinar. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSNewsShow.jsp?ID=751> (Last accessed: 26.04.2026).
4. Refining the Theory of Basic Individual Values / Schwartz S. H. & others. *Journal of Personality and Social Psychology*. *APA Psyc Net*. 2012. № 103(4). P. 663–688. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029393> (Last accessed: 26.04.2026).

References:

1. Hatmono P. D., Sutimin L. A., Akhyar M. (2025). Effectiveness of Value Clarification Technique (VCT) Based Teaching Materials on High School Students' Understanding of Multiculturalism: Mixed Method Approach. *Educational Process: International Journal*. № 15 (e2025157). P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.157> (Last accessed: 26.04.2026).
2. Chang Ch., Ow P. (2023). Subject Matter Knowledge and Sustainability – Implications for Classroom Instruction. In: Muñiz Solari, O., Schröfer, G. (eds) Understanding Sustainability with Pedagogical Practice. *Advances in Geographical and Environmental Sciences*. Singapore: Springer. P. 91–103. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-2687-9_8 (Last accessed: 26.04.2026).
3. Rigoli F. (2025). Ideological Extremism and Polarization on a Global Scale. *WVS NewsShow*: website. Webinar. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSNewsShow.jsp?ID=751> (Last accessed: 26.04.2026).
4. Refining the Theory of Basic Individual Values / Schwartz S. H. & others. *Journal of Personality and Social Psychology*. *APA Psyc Net*. 2012. № 103(4). P. 663–688. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029393> (Last accessed: 26.04.2026).

O. Huz. The development of universal human values for students by means of a foreign language

During study at universities it is important to help young people develop a system of universal human values that will help them in later life to overcome difficulties and find the right way out of dilemmas. The development of a system of universal human values depends on the economic, political and social situation in the country. In economically developed countries, the system of universal human values differs from that in countries with a less developed economy. The upheavals that our country has been experiencing for several years – in the political, economic and social spheres of our lives – are shaping the system of universal human values of young people. The values that take precedence in peaceful countries fade into the background in a country at war. Since the system of universal human values is not a fixed constant, disciplines such as sociology, pedagogy, psychology and others are constantly engaged in studying the values that dominate society. Value systems determine the quality of life. University education should help to shape the right values. Foreign language teachers have considerable resources at their disposal to facilitate this process. Teaching texts should contain information relevant to students, they should encourage them to reflect, and resonate with them on a personal level. The work on the text should be carried out in three stages: studying the vocabulary and grammar, examining the facts and information, and expressing students' own point of view based on personal experience. The teacher should ask students certain questions that draw on their personal experience and encourage them to reflect. Such discussions can be held in groups or by dividing students into pairs, to organise greater participation in oral expression. Such lessons typically focus on two types of language activity: speaking and reading, so as academic material at universities is presented primarily in the form of texts. The careful selection of teaching materials and a well-organised teaching process help to foster a system of universal values among students.

Key words: system, stages of learning, education, communication, prejudices, emigrants, group work.

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 159.92:159.942

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.07>Дзюбецька С. О.
orcid.org/0009-0009-6054-2948

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ТА РЕСУРСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ДЕПРЕСИВНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

У статті здійснено комплексне теоретико-методологічне обґрунтування психологічних чинників виникнення, динаміки та стабілізації депресивних станів у період дорослості. На основі системного аналізу сучасних концепцій психології особистості проаналізовано роль когнітивної вразливості як складного інтегрального утворення, що охоплює ригідні глибинні схеми, негативну тріаду та песимістичний атрибутивний стиль, у формуванні афективних порушень неклінічного реєстру. Особливу увагу в роботі приділено ресурсному підходу, в межах якого життєстійкість (*hardiness*) розглядається як ключова внутрішня детермінанта резильєнтності, що виконує виражену буферну функцію та мінімізує деструктивний вплив негативних когніцій на емоційну та мотиваційну сфери особистості. Обґрунтовано динамічні характеристики структурних компонентів життєстійкості – залученості, контролю та прийняття ризику в контексті їхнього превентивного потенціалу. Доведено, що специфіка взаємодії між когнітивними механізмами вразливості та внутрішніми ресурсами життєстійкості зумовлює характер особистісної адаптації, визначаючи вектор дезадаптації або, навпаки, конструктивної саморегуляції у дорослому віці. Окреслено психолого-педагогічний потенціал залучення активних, проблемно-орієнтованих копінг-стратегій у процесі подолання депресивних тенденцій та профілактики емоційного вигорання у студентів магістратури під час інтенсивного професійного становлення. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання обґрунтованої моделі для оптимізації психологічного консультування та розробки превентивних тренінгових програм, спрямованих на збереження ментального здоров'я та підвищення самоефективності дорослих за умов тривалого макросоціального стресу.

Ключові слова: депресивні стани, дорослий вік, когнітивна вразливість, життєстійкість, копінг-стратегії, психологічні детермінанти, психологічне консультування, магістранти.

Постановка проблеми депресивних станів у дорослому віці зумовлена стрімкою трансформацією сучасного соціального середовища, інтенсифікацією інформаційних потоків та суттєвим зростанням рівня стресогенності повсякденного життя. У період дорослості особистість стикається з необхідністю одночасного виконання багатьох соціальних ролей, вирішення криз сенсожиттєвих орієнтацій, подолання професійних викликів та адаптації до макросоціальних кризових явищ [6; 7]. За таких умов актуалізується проблема збереження ментального здоров'я та психологічного благополуччя особистості.

У сучасній психологічній науці депресивність розглядається не лише як суто клінічний симптом чи нозологічна одиниця, а як складний, багатовимірний психологічний феномен субклінічного (неклінічного) рівня, який суттєво обмежує життєдіяльність особистості, знижує її адаптаційний потенціал та блокує здатність до повноцінної самореалізації [1]. Актуальність вивчення даного питання підтверджується гострою потребою практичної психології у пошуку та систематизації внутрішніх особистісних механізмів, які виконують захисну роль, виступаючи буфером проти деструктивних впливів середовища.

Наукова гіпотеза нашого дослідження полягає у припущенні, що прояв та стабілізація депресивних станів у дорослому віці визначається специфічною, динамічною взаємодією між когнітивними механізмами вразливості (які виступають пусковим чинником афективних порушень) та рівнем розвитку індивідуальних психологічних ресурсів, зокрема життєстійкості (яка діє як компенсаторний і стабілізуючий буфер). Обґрунтованість вивчення цієї взаємодії дозволить уточнити теоретичні уявлення про роль особистісного ресурсу як модератора, що нівелює або пом'якшує вплив деструктивних когнітивних установок на емоційну сферу особистості.

Аналіз останніх досліджень свідчить про значну багатоаспектність підходів до розуміння депресивності особистості. У межах когнітивно-поведінкового напрямку фундаментальне значення мають праці А. Бека, який обґрунтував, що основою депресивного стану є когнітивна тріада - стійка система негативних уявлень індивіда про себе, навколишній світ та власне майбутнє. Автор довів, що в основі афективних порушень лежать ригідні когнітивні структури (схеми), які стають специфічним фільтром для інтерпретації життєвого досвіду. Таке положення пояснює стабільність депресивного фону в дорослому віці, оскільки особистість стає схильною нівелювати позитивні аспекти реальності, штучно перебільшуючи значущість власних невдач [1].

Цей підхід суттєво доповнюється концепцією вивченої безпорадності М. Селігмана. Дослідник пояснює формування пасивності особистості через специфічний песимістичний атрибутивний стиль, за якого причини негативних подій сприймаються як внутрішні, стабільні та глобальні. У дорослому віці така інтерпретація позбавляє людину суб'єктивного відчуття контролю над подіями власного життя, що тісно корелює з екстернальним локусом контролю та зниженою самооцінкою [8].

Значне місце у вивченні механізмів підтримання депресивних станів посідає аналіз стратегій подолання стресу (копінг-поведінки). У межах трансакційного підходу Р. Лазаруса та С. Фолкман підкреслюється, що депресивні прояви часто є наслідком домінування неадаптивних копінгів, зокрема дистанціювання, уникнення або самозвинувачення. Вибір таких пасивних або емоційно-орієнтованих форм реагування замикає коло депресивних переживань, тоді як адаптивні, проблемно-орієнтовані стратегії виступають вагомим чинником профілактики, оскільки сприяють відновленню почуття власної агентності та контролю [6].

Важливим кроком у розвитку теоретичної бази дослідження стало виокремлення ресурсного аспекту психіки, яскраво представленого в працях С. Мадді. Автор обґрунтовує роль життєстійкості (hardiness) як інтегральної системи переконань про себе та світ, що дозволяє особистості залишатися залученою у процес життя та сприймати стресові чи навіть травмуючі події як можливість для розвитку й здобуття досвіду. У межах нашого дослідження життєстійкість розглядається як динамічна характеристика, що виконує буферну функцію, пом'якшуючи вплив деструктивних когніцій на емоційну сферу [7].

Незважаючи на ґрунтовність зазначених підходів, у сучасній психологічній літературі спостерігається певний дефіцит теоретичних моделей, присвячених вивченню саме комплексної взаємодії когнітивних механізмів вразливості та внутрішніх ресурсів життєстійкості у період дорослості, зокрема під час інтенсивного професійного та академічного становлення. Виділення цих невирішених питань у межах загальної проблеми визначає основну спрямованість нашої публікації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування комплексної моделі депресивності дорослих, що базується на взаємодії когнітивних механізмів вразливості та ресурсів життєстійкості особистості. Виходячи з мети, основними завданнями публікації є аналіз структурних компонентів когнітивної вразливості та розкриття буферної ролі життєстійкості як чинника, що нівелює прояви депресивних станів у дорослому віці.

Виклад змісту власного дослідження доцільно розпочати з уточнення природи депресивних станів особистості дорослого віку, спираючись на сучасні засади організації психологічного пізнання [2; 3; 4; 5]. У межах нашого аналізу ми розглядаємо депресивність не як статичний клінічний діагноз, а як динамічний полідетермінований феномен субклінічного рівня, що виникає внаслідок тривалого порушення адаптаційних механізмів особистості під впливом когнітивних викривлень досвіду. Особливістю дорослого віку є те, що людина регулярно стикається з нормативними та ненормативними кризами, зміною соціальних ролей, необхідністю витримувати високий рівень психоемоційної напруги у професійній діяльності та особистісному просторі. Варто зауважити, що прояв депресивних станів у цей період часто має прихований, маскований характер і виражається через зниження загального життєвого тону, втрату інтересу до раніше значущої діяльності, астенизацію та суб'єктивне відчуття безвиході.

Ми припускаємо, що депресивність є результатом специфічного «когнітивного збою», коли особистість втрачає здатність до об'єктивної, реалістичної оцінки власних досягнень, навколишніх подій та наявних ресурсів. Таким чином, вивчення детермінант цього стану потребує переходу від простого опису симптомів до детального аналізу внутрішніх структур, які їх породжують та утримують. Головною ідеєю нашого дослідження є те, що депресивний стан утримується за рахунок стійкої взаємодії між когнітивною вразливістю (негативними фільтрами сприйняття) та дефіцитом життєстійкості. Якщо когнітивні механізми виступають як «пусковий гачок» депресії, то низький рівень життєстійкості стає чинником, що перешкоджає виходу з цього стану, оскільки особистість не бачить сенсу у боротьбі та активному подоланні труднощів.

Аналіз когнітивних детермінант дозволяє розкрити внутрішню логіку розвитку депресивного стану. Центральним елементом цієї архітектури виступають когнітивні схеми - відносно стійкі когнітивні структури та переконання, що формуються на основі попереднього досвіду (часто дитячого чи юнацького) і активуються під впливом актуальних стресових подій. У дорослому віці, коли особистість стикається з серйозними професійними викликами або кризами в особистісних стосунках, ці схеми починають працювати як автоматичні, неусвідомлювані фільтри, що викривлюють сприйняття реальності [1].

Згідно з нашою моделлю, когнітивна вразливість проявляється через такі базові механізми [1]:

- 1) вибіркове сприйняття (абстрагування): індивід фіксує увагу виключно на негативних деталях ситуації, повністю ігноруючи власні успіхи, об'єктивні позитивні зрушення та альтернативні пояснення подій;
- 2) катастрофізація: будь-яка дрібна невдача, помилка чи зауваження керівництва інтерпретується як початок невідворотного, глобального краху, що викликає високу тривогу та паралізує активність особистості;
- 3) персоналізація: виражена схильність приписувати собі провини за негативні події, які об'єктивно перебувають поза межами контролю та відповідальності людини, що супроводжується хронічним почуттям провини.

Особливе значення для розуміння депресивності має песимістичний атрибутивний стиль. Ми припускаємо, що для особистості, схильної до депресивних станів, характерна тріада пояснень негативних подій, описана М. Селігманом: інтернальність (переконання, що провини за невдачу лежить виключно на мені), стабільність (впевненість, що цей негативний стан буде тривати вічно і нічого не зміниться) та

глобальність (сприйняття невдачі в одній сфері як такої, що обов'язково зруйнує все моє життя). Такий спосіб мислення формує стійке відчуття безпорадності. Доросла людина, яка багаторазово інтерпретує свої труднощі через цю призму, поступово втрачає мотивацію до активних дій, що є класичним проявом «вивченої безпорадності» [8].

Важливо підкреслити, що когнітивна архітектура депресивності не є ізольованою. Вона тісно пов'язана з інтегральним образом «Я». Негативні когніції постійно підживлюють низьку, нестабільну самооцінку, яка, у свою чергу, робить особистість ще більш вразливою до нових стресорів середовища. Таким чином, утворюється замкнене депресивне коло: негативна думка породжує пригнічений емоційний стан, а емоції, своєю чергою, виступають для людини хибним підтвердженням «правдивості» негативних думок [1]. Вихід із цього стану, на нашу думку, можливий лише через активацію внутрішнього ресурсного компонента, який здатний протистояти цим деструктивним когнітивним автоматизмам.

У структурі нашого дослідження життестійкість (hardiness) розглядається як фундаментальна система переконань особистості про себе, світ та характер взаємодії з ним, що виступає потужним внутрішнім ресурсом резильєнтності особистості. Вона виконує роль психологічного буфера, який не дозволяє когнітивним викривленням та стресовим подіям перерости у стійкий, хронічний депресивний стан. На відміну від пасивних захисних механізмів, життестійкість забезпечує активну позицію особистості щодо трансформації стресового досвіду [7].

Ми припускаємо, що захисна, буферна функція життестійкості реалізується через збалансоване поєднання трьох її структурних компонентів, виокремлених С. Мадді [7]:

1) залученість: глибоке переконання в тому, що активна участь у подіях власного життя, професійній діяльності та міжособистісній взаємодії дає людині максимальний шанс знайти щось цікаве, значуще та вартісне. Залученість є прямою психологічною протиположністю депресивній апатії, ангедонії, почуттю порожнечі та відчуженості;

2) контроль: внутрішня впевненість у тому, що власні зусилля, активність та вибір безпосередньо впливають на результат подій, навіть якщо цей вплив є частковим. Розвинений контроль повністю нівелює стан вивченої безпорадності та екстернальний локус контролю, повертаючи особистості відчуття власної сили та відповідальності;

3) прийняття ризику: когнітивна та емоційна готовність особистості діяти в ситуаціях високої невизначеності, сприймати будь-який життєвий досвід (як позитивний, так і негативний) не як загрозу особистості, а як унікальну можливість для розвитку й навчання. Це блокує хронічний страх перед майбутнім та зупиняє механізм когнітивної катастрофізації.

На нашу думку, високий рівень життестійкості дозволяє дорослій людині зберігати внутрішню стабільність і цілісність навіть за наявності об'єктивних депресивних чинників та складних життєвих обставин. Якщо особистість володіє цим розвиненим ресурсом, вона виявляється здатною до «життестійкої копінг-поведінки». Це означає, що замість пасивного, румінативного занурення у пригнічений стан та самозвинувачення, людина когнітивно переоцінює та активно трансформує стресову ситуацію, знаходячи в ній нові сенси, уроки та конструктивні шляхи вирішення проблеми [7].

Особливого значення життестійкість набуває як фактор, що розриває зв'язок між виникненням негативних когніцій та тривалими афективними реакціями. Навіть якщо під впливом втоми чи сильного стресу у людини виникає негативна автоматична думка (наприклад, «я ні з чим не справляюся»), розвинена залученість та внутрішній контроль дозволяють особистості критично, реалістично переглянути це твердження, мобілізувати сили і не дати цій думці закріпитися у формі стійкого депресивного настрою. Таким чином, життестійкість виступає не лише як ресурс подолання кризи, а й як потужний превентивний механізм, що забезпечує довгострокову психологічну стійкість дорослої особистості [7].

Динаміка депресивних станів у дорослому віці тісно пов'язана зі здатністю особистості до ефективної психологічної саморегуляції та вибору адекватних стратегій подолання стресу в реальних життєвих умовах [6]. У період дорослості, що характеризується високою інтенсивністю навчальної, наукової та професійної діяльності, вивчення детермінант цього стану потребує глибокого аналізу внутрішніх ресурсів особистості, зокрема в контексті професійного становлення студентів магістратури. Магістранти представляють особливу групу дорослого віку, яка поєднує виражені інтелектуальні навантаження, перші серйозні кроки в самостійній науково-дослідній роботі та необхідність адаптації до вимог сучасного ринку праці [2].

На основі нашого теоретичного аналізу можна стверджувати, що копінг-поведінка виступає безпосередньою сполучною ланкою між внутрішніми когнітивними установками особистості та її актуальним емоційним станом. Використання активних, проблемно-орієнтованих стратегій подолання (таких як планування вирішення проблеми, логічний аналіз ситуації, пошук інструментальної соціальної підтримки) дозволяє мінімізувати прояви депресивності, оскільки людина фокусується на зміні обставин. Натомість пасивні копінг-стратегії уникнення, які часто супроводжуються ментальним дистанціюванням від проблеми та самозвинуваченням, лише поглиблюють когнітивну вразливість особистості, підтверджуючи її песимістичні очікування та утримуючи депресивний фон [6].

Варто наголосити, що формування адаптивного, конструктивного копінг-стилю у дорослому віці є практично неможливим без опори на внутрішній потенціал життєстійкості. Саме поєднання розвинених компонентів життєстійкості (залученості, контролю, прийняття ризику) та конструктивних копінг-стратегій дозволяє особистості ефективно виходити з депресивних станів субклінічного рівня, трансформуючи кризову або стресову ситуацію в продуктивний етап особистісного та професійного зростання [6; 7]. Психолого-педагогічний супровід у закладах вищої освіти має бути спрямований на розвиток когнітивної гнучкості та зміцнення життєстійкості як ключових засобів профілактики депресивних тенденцій серед магістрантів [2].

Висновки. Теоретичний аналіз когнітивних та ресурсних детермінант депресивності у дорослому віці дозволив дійти висновку про виражений полідетермінований характер цього психологічного явища. Встановлено, що виникнення та стабілізація депресивних станів неклінічного рівня зумовлені специфічною взаємодією між механізмами когнітивної вразливості (ригідних глибинних схем, негативної тріади А. Бека та песимістичного атрибутивного стилю М. Селігмана) та дефіцитом або недостатнім розвитком індивідуальних психологічних ресурсів подолання.

Наукова гіпотеза статті повністю підтвердилася: життєстійкість дійсно виступає ключовим внутрішнім буферним механізмом особистості, який нівелює або суттєво пом'якшує вплив деструктивних когніцій на емоційну та афективну сферу особистості в дорослому віці. Високий рівень залученості, контролю та прийняття ризику безпосередньо сприяє вибору адаптивних, проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, що дозволяє особистості успішно долати емоційні порушення, відновлювати самоефективність та трансформувати накопичений стресовий досвід у ресурс для подальшого розвитку.

Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості безпосереднього використання обґрунтованої теоретичної моделі для розробки та впровадження програм психологічної корекції, тренінгів життєстійкості та індивідуального психологічного консультування дорослих із депресивними проявами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розгортанням емпіричної верифікації виявлених теоретичних закономірностей на репрезентативній вибірці осіб дорослого віку з обов'язковим застосуванням методів математичної статистики (кореляційного та регресійного аналізу).

Використана література:

1. Бек А. Когнітивна терапія депресії: теоретична рефлексія та особисті роздуми. Тернопіль : Психологія і суспільство, 2019. 90–100 с.
2. Заграй Л. Д. Методи і вимоги до написання магістерських робіт: навчально-методичні рекомендації. Івано-Франківськ : ФОП Петраш К.Т., 2019. 68 с.
3. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень. Київ : ВД «Професіонал», 2005. 240 с.
4. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
5. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
6. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 с.
7. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology. 2004. Т. 44, № 3. С. 279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>
8. Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. Depressive attributional style. Journal of Abnormal Psychology, 1979. 88(3), 242–247. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242>

References:

1. Bek A. (2019) Kohnityvna terapiia depresii: teoretychna refleksii ta osobysti rozdumy [Cognitive therapy for depression: theoretical reflection and personal reflections]. Ternopil: Psykholohiia i suspilstvo. 90–100 s. [in Ukrainian].
2. Zahrai L. D. (2019) Metody i vymohy do napyssannia mahisterskykh robit: navchalno-metodychni rekomendatsii [Methods and requirements for writing master's theses: educational and methodological recommendations]. Ivano-Frankivsk: FO – P Petrash K. T. 68 s. [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V. V., Moisieiev L. M. (2005). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific research]. Kyiv : VD "Professional". 240 s. [in Ukrainian].
4. Krushelnytska O. V. (2006). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv : Kondor. 206 s. [in Ukrainian].
5. Podoliak L. H., Yurchenko V. H. (2011). Psykholohiia vyshchoi shkoly [Psychology of higher education]. Kyiv : Karavela. 360 s. [in Ukrainian].
6. Lazarus R., Folkman S. (1984) Stress, appraisal and coping. New York : Springer Publishing Company. 456 s.
7. Maddi S. R. (2004) Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology. T. 44, № 3. C. 279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>
8. Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979) Depressive attributional style. Journal of Abnormal Psychology. 88(3), 242–247. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242>

S. Dziubetska. Cognitive and resource determinants of the manifestation of depressive states during adulthood

The article provides a comprehensive theoretical and methodological substantiation of psychological factors influencing the emergence, dynamics, and stabilization of depressive states during adulthood. Based on a systemic analysis of modern concepts in personality psychology, the role of cognitive vulnerability is analyzed as a complex integral construct that encompasses rigid core schemas, the negative triad, and a pessimistic attributional style in the formation of non-clinical affective disorders. Particular attention is paid to the resource approach, within which hardiness is considered a key internal determinant of resili-

ience that performs a distinct buffer function and minimizes the destructive impact of negative cognitions on the emotional and motivational spheres of the individual. The dynamic characteristics of the structural components of hardiness – commitment, control, and challenge – are substantiated in the context of their preventive potential. It is proved that the specific interaction between the mechanisms of cognitive vulnerability and internal resources of hardiness determines the nature of personal adaptation, defining the vector of maladaptation or, conversely, constructive self-regulation in adulthood. The psychological and pedagogical potential of involving active, problem-oriented coping strategies in the process of overcoming depressive tendencies and preventing emotional burnout in master's students during intensive professional development is outlined. The practical significance of the study lies in the possibility of using the substantiated model to optimize psychological counseling and develop preventive training programs aimed at maintaining mental health and increasing the self-efficacy of adults under conditions of prolonged macro-social stress.

Key words: depressive states, adulthood, cognitive vulnerability, hardiness, coping strategies, psychological determinants, psychological counseling, master's students.

Дата першого надходження статті до видання: 30.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:004:159.9

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.08>

Дульська О. В.

orcid.org/0000-0003-1899-7315

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів в умовах цифрової трансформації сучасної освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізацією освітнього процесу та розширенням сфер використання цифрових інструментів у професійній діяльності психолога. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці, суспільних викликів і міжнародних тенденцій розвитку цифрової освіти. Розкрито сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність» як інтегрованої характеристики особистості, що охоплює систему знань, практичних умінь, навичок, цінностей і досвіду застосування цифрових технологій для ефективного розв'язання професійних завдань, організації комунікації, пошуку, аналізу, опрацювання та захисту інформації, а також здійснення психологічної діяльності в цифровому середовищі.

Визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів. До них віднесено створення сучасного цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти, інтеграцію цифрових технологій у зміст професійної підготовки, використання інноваційних методів, форм і засобів навчання, розвиток цифрової культури, інформаційної безпеки та академічної доброчесності, а також формування позитивної мотивації студентів до безперервного професійного саморозвитку й удосконалення цифрових компетентностей. Для перевірки ефективності інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх психологів розроблено авторську методiku, спрямовану на комплексне впровадження цифрових інструментів, інтерактивних технологій навчання та цифрових сервісів у професійну підготовку здобувачів вищої освіти. Реалізація методики сприяє розвитку практичних цифрових навичок, підвищенню рівня професійної готовності студентів до використання цифрових ресурсів у психологічній практиці та забезпечує ефективне формування інформаційно-цифрової компетентності.

Зроблено висновок, що реалізація визначених педагогічних умов та впровадження авторської методики інтеграції цифрових технологій забезпечують формування високого рівня інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів, розвиток їхньої готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти й психологічної практики, сприяють підвищенню конкурентоспроможності випускників та їхній здатності ефективно реагувати на сучасні виклики цифрового суспільства.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, майбутні психологи, педагогічні умови, цифрова трансформація освіти, цифрові технології, професійна підготовка, авторська методика, цифрове освітнє середовище.

Стрімкий розвиток цифрових технологій та процеси цифрової трансформації суспільства зумовлюють необхідність модернізації системи вищої освіти. Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх психологів, професійна діяльність яких дедалі частіше здійснюється із використанням цифрових платформ, електронних ресурсів, онлайн-консультування, психологічної діагностики за допомогою інформаційних технологій, дистанційної психотерапії та цифрових сервісів підтримки психічного здоров'я.

Сучасний психолог повинен володіти не лише професійними знаннями, а й інформаційно-цифровою компетентністю, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій у професійній діяльності, дотримання етичних норм роботи з персональними даними, здатність до критичного аналізу інформації та безперервного професійного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває визначення педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів.

Теоретичні та методологічні засади цифровізації освіти, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і цифрової компетентності висвітлено у працях українських учених В. Бикова [1; 2; 9], А. Кононенко [14], Л. Макаренко [6; 14], В. Слабо [6; 14], І. Смирнова [14], О. Спіріна [2], Н. Морзе [3; 4; 7], Л. Варченко-Троценко [4], С. Корнієнко зі співавторами [13], О. Буйницька [3], В. Кухаренка, М. Лещенко, С. Іванової, Л. Лук'янової, В. Коваленка [9] та ін., які досліджують питання цифрової трансформації освіти, створення цифрового освітнього середовища, використання хмарних технологій, дистанційного та змішаного навчання, а також розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників і здобувачів освіти.

Названі вчені зробили значний внесок у дослідження інформаційно-цифрової компетентності педагогів і розглядають цифрову компетентність як інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, ціннісні орієнтації та готовність до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності, навчанні й безперервному професійному розвитку, що охоплює інформаційну грамотність, цифрову комунікацію, створення цифрового контенту, цифрову безпеку, критичне мислення та здатність ефективно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Окремий напрям досліджень становлять праці, присвячені педагогічним умовам розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Зокрема, О. Гомонюк, І. Шпичко, С. Шевчук досліджують психологічні

й педагогічні чинники розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів, визначають її структурні компоненти та умови формування в процесі професійної підготовки [5]. С. Смірнов та І. Дубровіна обґрунтовують педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів і науковців в умовах цифрової трансформації освіти, акцентуючи увагу на створенні цифрового освітнього середовища, використанні сучасних ІКТ-інструментів та організації безперервного професійного розвитку [8]. М. Шишкіна зі співавторами [17] розглядають цифрову інфраструктуру та цифрову компетентність як ключові чинники забезпечення академічної стійкості університетів.

Серед зарубіжних дослідників вагомий внесок у розвиток концепції цифрової компетентності зробили Пол Гілстер (Paul Gilster,) [11], який одним із перших увів поняття «digital literacy», Ів Пюньє (Yves Punie) та Крістін Редекер (Christine Redecker) [16], які брали участь у розробленні європейських рамок цифрової компетентності DigComp і DigCompEdu, а також Ів Пюньє (Yves Punie), Рііна Вуорікарі (Riina Vuorikari), Стефані Карретеро (Stephanie Carretero) [10] створили єдину європейську систему оцінювання та розвитку цифрової компетентності, яка може застосовуватися у сфері освіти та професійної підготовки; Меттью Кехлер (Matthew Koehler), Пунья Мішра (Punya Mishra) [12; 15], автори моделі ТРАСК, що пояснює інтеграцію технологічних, педагогічних і предметних знань у професійній діяльності викладача.

Попри значну кількість наукових праць, питання визначення педагогічних умов формування інформаційно-цифрової компетентності саме майбутніх психологів, з урахуванням особливостей цифрової психодіагностики, онлайн-консультування, використання штучного інтелекту, цифрової етики та захисту персональних даних клієнтів, досліджено недостатньо. Це зумовлює необхідність подальшого наукового обґрунтування зазначеної проблеми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів в умовах цифрової трансформації освіти.

Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього психолога є складовою його професійної компетентності та охоплює здатність ефективно використовувати цифрові технології для пошуку, аналізу, обробки, зберігання та передачі інформації, здійснення психологічної діагностики, консультування, проведення досліджень і професійної комунікації [9].

Структура інформаційно-цифрової компетентності містить: мотиваційний компонент; когнітивний компонент; операційно-технологічний компонент; комунікативний компонент; рефлексивний компонент [3]. Ефективність формування зазначеної компетентності забезпечується реалізацією комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов [8].

Першою педагогічною умовою є створення цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти, яке забезпечує доступ до електронних освітніх ресурсів та платформ, цифрових бібліотек, систем дистанційного навчання, інтерактивних сервісів та хмарних технологій. Таке середовище сприяє розвитку цифрової грамотності студентів, формуванню навичок самостійної роботи та академічної мобільності.

Важливою умовою є інтеграція цифрових технологій у зміст професійної підготовки. Тут доцільним є використання систем дистанційного навчання; платформ відеоконференцій; електронних психологічних тестів; програм статистичної обробки даних; сервісів створення інтерактивних презентацій; електронних портфоліо; технологій штучного інтелекту для аналізу інформації. Подібний підхід сприяє формуванню практичних навичок застосування цифрових технологій у майбутній професійній діяльності.

Третьою педагогічною умовою є впровадження практикоорієнтованих методів навчання, що моделюють реальні професійні ситуації діяльності психолога. Її реалізація здійснюється шляхом використання цифрових професійних кейсів; проблемно-орієнтованого навчання; проєктної діяльності; симуляцій психологічного консультування; вебквестів; цифрових тренінгів; електронного портфоліо та ін.

Наступним суттєвим чинником формування цифрової компетентності є застосування сучасних методів навчання, а саме проєктного навчання; проблемно-орієнтованого навчання; змішаного навчання; перевернутого класу; кейс-технологій; вебквестів; симуляцій професійної діяльності тощо. Особливу ефективність демонструє виконання здобувачами цифрових освітніх проєктів, створення електронних психологічних кейсів, розроблення онлайн-тренінгів та участь у міжуніверситетських цифрових проєктах.

Однією з найважливіших педагогічних умов є розвиток цифрової культури майбутніх психологів. Здобувачі освіти повинні засвоїти принципи академічної доброчесності; захисту персональних даних; конфіденційності психологічної інформації; безпечної поведінки в цифровому середовищі; етичного використання штучного інтелекту. Цифрова культура стала невід'ємною складовою професійної етики сучасного психолога.

Цифрові технології швидко змінюються, тому майбутній психолог повинен бути готовим до постійного оновлення власних знань. Викладачі мають створювати умови для розвитку внутрішньої мотивації студентів шляхом залучення до наукової діяльності, участі у вебінарах, онлайн-конференціях, міжнародних освітніх проєктах, професійних спільнотах та курсах підвищення кваліфікації.

Ефективне формування інформаційно-цифрової компетентності можливе лише за умови наближення навчального процесу до реальної професійної діяльності психолога. Практичні заняття повинні передбачати проведення онлайн-консультаций; використання цифрових психодіагностичних методик; аналіз електронних кейсів; ведення цифрової документації; створення інформаційних ресурсів із психологічної підтримки [4: 7: 9]. Такий підхід забезпечує готовність випускників до роботи в сучасному цифровому середовищі.

Для перевірки ефективності інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх психологів була розроблена авторська методика інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх психологів (таблиця 3) та практично перевірена її ефективність. Авторська методика являє собою комплексну систему педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх психологів, що ґрунтується на поетапній інтеграції цифрових технологій у зміст, форми, методи та засоби навчання. Методика спрямована на формування інформаційно-цифрової компетентності як інтегральної характеристики професійної готовності психолога до роботи в цифровому освітньому та професійному середовищі. *Мета методики* – формування високого рівня інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів шляхом системної інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку.

У дослідженні взяли участь 130 здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності «С4. Психологія» різних форм навчання. На першому констатувальному етапі експерименту визначено початковий рівень сформованості інформаційно-цифрової компетентності. З метою забезпечення об'єктивності дослідження учасників було розподілено на експериментальну групу (ЕГ) – 65 осіб та контрольну групу (КГ) – 65 осіб. Оцінювання здійснювалося за шістьма критеріями: мотиваційним, когнітивним, операційно-технологічним, комунікативним, етичним та рефлексивним (таблиця 1).

Для кожного критерію було визначено відповідні показники, а рівень сформованості інформаційно-цифрової компетентності встановлювався за чотирма рівнями: *високим, достатнім, середнім і низьким*.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту (таблиця 2) засвідчив, що переважна більшість майбутніх психологів продемонструвала *середній рівень* сформованості інформаційно-цифрової компетентності (48,32 %). *Низький рівень* виявлено у 30,46 % здобувачів, що свідчить про недостатню готовність значної частини здобувачів до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності. *Достатній рівень* сформованості компетентності встановлено у 19,47 % респондентів, тоді як *високий рівень* зафіксовано лише у 1,75 %. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого впровадження авторської методики інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх психологів.

Таблиця 1

Критерії оцінювання

Критерій	Показник
Мотиваційний	Мотивація до використання цифрових технологій
Когнітивний	Знання цифрових технологій
Операційний	Сформованість практичних навичок
Комунікативний	Ефективність цифрової взаємодії
Етичний	Дотримання професійної цифрової етики
Рефлексивний	Здатність до самоаналізу

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнями сформованості інформаційно-цифрової компетентності на констатувальному етапі

Рівень	Кількість здобувачів	%
Високий	2	1,75
Достатній	25	19,47
Середній	63	48,32
Низький	40	30,46

На практико-діяльнісному етапі авторської методики здобувачі виконували професійні завдання із застосуванням цифрових технологій. Зміст практичної діяльності та очікувані результати описано в таблиці 3.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів висвітлено у таблиці 4; свідчить про суттєве підвищення рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів експериментальної групи. Після впровадження авторської методики частка здобувачів із високим рівнем зросла з 1,75 % до 26,15 %, а з достатнім рівнем – з 19,47 % до 49,23 %. Одночасно кількість здобувачів із низьким рівнем зменшилася з 30,46 % до 1,54 %, що вказує на високу результативність запропонованої методики.

У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, однак вони мали значно менший характер і можуть бути пояснені природним накопиченням навчального досвіду. Частка здобувачів із високим рівнем сформованості компетентності збільшилася лише до 6,15 %, а кількість із низьким рівнем залишилася досить значною (21,85 %).

Аналіз результатів за окремими критеріями показав, що найбільший приріст в експериментальній групі спостерігався за операційно-технологічним критерієм (+36 балів), що свідчить про істотне вдосконалення практичних умінь використовувати цифрові технології в професійній діяльності психолога. Високі показники приросту також зафіксовано за когнітивним (+29 балів), рефлексивним (+29 балів) та мотиваційним (+28 балів) критеріями. Це підтверджує позитивний вплив авторської методики не лише на рівень знань і практичних навичок, а й на професійну мотивацію, цифрову культуру та готовність до безперервного саморозвитку.

Висновки. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів є одним із пріоритетних напрямів модернізації професійної освіти. Ефективність цього процесу забезпечується комплексом педагогічних умов, серед яких особливого значення набувають створення цифрового освітнього середовища, інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку, використання інноваційних методів навчання, розвиток цифрової культури, формування мотивації до безперервного професійного розвитку.

Таблиця 3

Зміст практичної підготовки майбутніх психологів у межах авторської методики інтеграції цифрових технологій

Блок	Назва блоку	Зміст практичної діяльності	Очікуваний результат
1	Цифрова психодіагностика	- створення електронних опитувальників; - проведення цифрового тестування; - аналіз та інтерпретація результатів психодіагностики	Формування навичок використання цифрових інструментів психодіагностики, обробки та інтерпретації результатів дослідження
2	Онлайн-консультування	- проведення відеоконсультацій; - чат-консультування; - психологічний он-лайн супровід клієнта	Розвиток професійних умінь здійснювати психологічне консультування із застосуванням цифрових платформ та онлайн-сервісів
3	Генеративний штучний інтелект у професійній діяльності	- створення психоосвітніх матеріалів; - розроблення тренінгових програм; - аналіз професійних кейсів; - забезпечення конфіденційності та етичного використання інструментів ШІ	Формування навичок ефективного й етичного використання генеративного штучного інтелекту у професійній діяльності психолога
4	Цифрові професійні кейси	Розв'язання практичних кейсів із: - кризового консультування; - психології освіти; - сімейного консультування; - військової психології; - організаційної психології тощо	Розвиток професійного мислення, умінь приймати обґрунтовані рішення та застосовувати цифрові технології під час вирішення практичних психологічних завдань
5	Проектна діяльність	Розроблення власного цифрового продукту: - психологічного вебсайту; - цифрового тренінгу; - Telegram-бота; - психологічного подкасту; відеокурсу; - цифрового щоденника самоспостереження	Формування здатності проєктувати й створювати цифрові психоосвітні продукти, застосовуючи сучасні цифрові технології у професійній діяльності

Таблиця 4

Динаміка сформованості інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) майбутніх психологів у процесі формульовального експерименту (n = 130)

Показники сформованості інформаційно-цифрової компетентності	Етап дослідження / група	Високий рівень %	Достатній рівень %	Середній рівень %	Низький рівень %	Середній бал (100-бальна шкала)	Приріст
Загальний рівень сформованості ІЦК	ЕГ до експерименту	1,75	19,47	48,32	30,46	55	—
	ЕГ після експерименту	26,15	49,23	23,08	1,54	86	+31
	КГ до експерименту	1,80	19,30	48,60	30,30	56	—
	КГ після експерименту	6,15	25,85	46,15	21,85	64	+8
Мотиваційний критерій	ЕГ	—	—	—	—	58 → 86	+28
	КГ	—	—	—	—	59 → 68	+9
Когнітивний критерій	ЕГ	—	—	—	—	56 → 85	+29
	КГ	—	—	—	—	57 → 65	+8
Операційно-технологічний критерій	ЕГ	—	—	—	—	52 → 88	+36
	КГ	—	—	—	—	53 → 63	+10
Комунікативний критерій	ЕГ	—	—	—	—	60 → 87	+27
	КГ	—	—	—	—	61 → 68	+7
Етичний критерій	ЕГ	—	—	—	—	63 → 90	+27
	КГ	—	—	—	—	64 → 70	+6
Рефлексивний критерій	ЕГ	—	—	—	—	55 → 84	+29
	КГ	—	—	—	—	56 → 64	+8

Примітка: ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група; ІЦК – інформаційно-цифрова компетентність.

та практична спрямованість освітнього процесу. Запропоновані педагогічні умови є взаємопов'язаними та реалізуються комплексно. Створення цифрового освітнього середовища забезпечує технологічну основу підготовки; інтеграція цифрових технологій і генеративного штучного інтелекту збагачує зміст професійного навчання; використання практикоорієнтованих методів формує готовність до виконання професійних завдань; розвиток рефлексії та цифрової етики сприяє усвідомленому, безпечному й відповідальному застосуванню цифрових інструментів у майбутній професійній діяльності психолога. Сукупна реалізація цих умов забезпечує ефективне формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів та підвищує якість їхньої професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти.

Результати експериментального дослідження довели, що цілеспрямована інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх психологів, реалізована через авторську методику, забезпечує суттєве підвищення рівня сформованості їхньої інформаційно-цифрової компетентності.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
3. Буйницька О. П., Морзе Н. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. № 3. С. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1667>
4. Варченко-Троценко Л. О., Морзе Н. В. Е-портфоліо як інструмент відкритості та прозорості діяльності сучасного університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 52. № 2. С. 62–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_52_2_9
5. Гомонюк О., Шпичко І., Шевчук С. Психологічні особливості розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів. *Psychology Travelogs*. 2025. № 5. С. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-5-14>
6. Макаренко Л. Л., Слабко В. М. Ресурсний потенціал цифрових компетентностей у професійному становленні здобувачів освіти. *Наукові записки. Серія педагогічні науки*. 2026. Вип. 165. С. 101–109. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-165.2026.11>
7. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43. № 5. С. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5
8. Смірнов С., Дубровіна І. Педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів та науковців. *Молодь і ринок*. 2026. № 6 (226). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356074>
9. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / за ред. В. Ю. Бикова. Київ : Компринт, 2019. 214 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718652/1/%21%21%21%21%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2019.pdf>
10. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
11. Gilster P. Digital Literacy. New York : John Wiley & Sons, 1997. 276 p.
12. Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P. (Eds.). Introduction to the Second Edition of the TPACK Handbook. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. New York : Routledge, 2016. URL: https://www.matt-koehler.com/publications/Herring_et_al_2016.pdf
13. Kornienko S. S. et al. A systematic review of gamification in software engineering education. *CEUR Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 3844. P. 83–95. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3844/paper04.pdf>
14. Makarenko L., Slabko V., Kononenko A., Musorina M., Smyrnova I. (2020). Pedagogical Aspects of Ensuring the Efficiency of Education of Applicants of Higher Education Institutions of Ukraine in the Process of Research of Technical Disciplines. *Journal of Critical Reviews*. Vol. 7. No. 13. S. 116–118. DOI: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.13.21>
15. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017–1054. URL: <https://rediee.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
16. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>
17. Shyshkina M. P., Ovcharuk O. V., Lytvynova S. H., Pittia P., Nosenko Y. H., Marienko M. V., Sukhikh A. S. Opportunities and Digital Support for Higher Education: Perspectives on Ukraine. *European Journal of Education*. 2026. Vol. 61. No. 2. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70589>

References:

1. Bykov V. Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of Organizational Systems of Open Education] : monohrafiia. Kyiv : Atika. 684 s. [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoyi transformatsii osvity [Modern Tasks of Digital Transformation of Education]. *Visnyk kafedry YuNESKO "Neperervna profesiina osvita XXI stolittia"*. No. 1. S. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].
3. Buinytska O. P., Morze N. V. (2017). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Formation of Information and Communication Competence of Academic Staff]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Vol. 59. No. 3. S. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1667> [in Ukrainian].
4. Varchenko-Trotsenko L. O., Morze N. V. (2016). E-portfolio yak instrument vidkrytosti ta prozorosti diialnosti suchasnoho universytetu [E-Portfolio as a Tool for Openness and Transparency of Modern University Activities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Vol. 52. No. 2. S. 62–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_52_2_9 [in Ukrainian].
5. Homoniuk O., Shpychko I., Shevchuk S. (2025). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku informatsiino-tyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv [Psychological Features of the Development of Information and Digital Competence of Future Teachers]. *Psychology Travelogs*. No. 5. S. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-5-14> [in Ukrainian].
6. Makarenko L. L., Slabko V. M. (2026). Resursnyi potentsial tsyfrovyykh kompetentnosti u profesiinomu stanovlenni zdobuvachiv osvity [Resource Potential of Digital Competences in the Professional Development of Education Seekers]. *Naukovi zapysky. Seriya pedahohichni nauky*. No. 165. S. 101–109. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-165.2026.11> [in Ukrainian].
7. Morze N. V., Kocharian A. B. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of ICT Competence Standard for University Teachers in the Context of Improving Education Quality]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Vol. 43. No. 5. S. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5 [in Ukrainian].

8. Smirnov S., Dubrovina I. (2026). Pedagogical Conditions for the Development of Information and Communication Competence of Teachers and Researchers]. *Molod i rynok*. No. 6 (226). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356074> [in Ukrainian].
9. Bykov V. Yu. (Ed.). (2019). *Teoretyko-metodolohichni zasady informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvithnii sferi Ukrainy* [Theoretical and Methodological Foundations of Informatization of Education and Practical Implementation of Information and Communication Technologies in the Educational Sphere of Ukraine]: monohrafiia. Kyiv : Komprynt. 214 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718652/1/%21%21%21%21%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2019.pdf> [in Ukrainian].
10. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 48 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
11. Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York : John Wiley & Sons. 276 p.
12. Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P. (Eds.). (2016). Introduction to the Second Edition of the TPACK Handbook. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. New York: Routledge. URL: https://www.matt-koehler.com/publications/Herring_et_al_2016.pdf
13. Korniienko S. S. et al. (2024). A Systematic Review of Gamification in Software Engineering Education. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 3844. P. 83–95. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3844/paper04.pdf>
14. Makarenko L., Slabko V., Kononenko A., Musorina M., Smyrnova I. (2020). Pedagogical Aspects of Ensuring the Efficiency of Education of Applicants of Higher Education Institutions of Ukraine in the Process of Research of Technical Disciplines. *Journal of Critical Reviews*. Vol. 7. No. 13. P. 116–118. DOI: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.13.21>
15. Mishra P., Koehler M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. Vol. 108. No. 6. P. 1017–1054. URL: <https://rediiie.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
16. Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>
17. Shyshkina M. P., Ovcharuk O. V., Lytvynova S. H., Pittia P., Nosenko Y. H., Marienko M. V., Sukhikh A. S. (2026). Opportunities and Digital Support for Higher Education: Perspectives on Ukraine. *European Journal of Education*. Vol. 61. No. 2. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70589>

O. Dul'ska. Pedagogical conditions for the formation of information and digital competence of future psychologists in the context of educational transformation

The article examines the problem of forming information and digital competence of future psychologists in the context of digital transformation of modern education. The relevance of the study is determined by the rapid development of information and communication technologies, the digitalization of the educational process, and the expansion of the use of digital tools in the professional activities of psychologists. The necessity of updating the content of professional training of higher education students in accordance with modern labor market requirements, social challenges, and international trends in the development of digital education is substantiated. The essence of the concept of "information and digital competence" is revealed as an integrated personal characteristic that encompasses a system of knowledge, practical abilities, skills, values, and experience in applying digital technologies for the effective solution of professional tasks, organization of communication, searching, analyzing, processing, and protecting information, as well as conducting psychological activities in a digital environment.

The pedagogical conditions that ensure the effective formation of information and digital competence of future psychologists are identified and theoretically substantiated. These include the creation of a modern digital educational environment in higher education institutions, integration of digital technologies into the content of professional training, the use of innovative methods, forms, and learning tools, development of digital culture, information security, and academic integrity, as well as the formation of students' positive motivation for continuous professional self-development and improvement of digital competencies.

To verify the effectiveness of integrating digital technologies into the professional training of future psychologists, an author-developed methodology has been designed. It is aimed at the comprehensive implementation of digital tools, interactive learning technologies, and digital services into the professional training of higher education students. The implementation of the methodology contributes to the development of practical digital skills, increases students' professional readiness to use digital resources in psychological practice, and ensures the effective formation of information and digital competence.

It is concluded that the implementation of the identified pedagogical conditions and the introduction of the author-developed methodology for integrating digital technologies ensure the formation of a high level of information and digital competence among future psychologists, develop their readiness for professional activity in the context of the digitalization of education and psychological practice, enhance graduates' competitiveness, and increase their ability to effectively respond to contemporary challenges of the digital society.

Key words: information and digital competence, future psychologists, pedagogical conditions, digital transformation of education, digital technologies, professional training, author-developed methodology, digital educational environment.

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

UDC 378.016:81'243]:355.23(045)

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.09

Yefimova O.

orcid.org/0000-0001-8658-9685

Zhytska S.

orcid.org/0000-0001-5293-4639

Betsko O.

orcid.org/0000-0003-4677-4776

THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS EFFECTIVENESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS

The article considers issues of increasing the effectiveness of professional training of future officers in the context of the higher military education system modernization with a special emphasis on the use of creative methods of teaching English. The relevance of the study is due to the need to form stable foreign language communicative competence in cadets, as well as the development of professionally significant qualities necessary for the successful performance of official duties in the context of international interaction and modern security challenges.

The purpose of the article is to substantiate theoretically and study empirically the effectiveness of creative approaches to teaching a foreign language in the system of training future officers, as well as to determine their impact on the formation of professional, communicative and personal readiness of cadets. In the process of the study, methods of pedagogical observation and questionnaires of cadets were used, which allowed to obtain a comprehensive assessment of the effectiveness of the implemented educational technologies.

As part of the study, creative teaching methods were implemented, including role-playing and business games, modeling professional situations, discussions, debates, team projects and situational tasks in English. These methods were aimed at activating the cognitive activity of cadets, developing their independence, flexibility of thinking, ability to analyze information.

Based on the results of pedagogical observation, it was found that the use of interactive and creative forms of learning contributes to increasing the activity of cadets, their involvement in the educational process and the ability to apply the acquired knowledge in practical situations close to real service activities, as well as the formation of teamwork skills and leadership qualities.

Key words: creative teaching methods, foreign language, future officers, higher military education, professional training, communicative competence, questionnaire survey of cadets, interactive technologies.

(статтю подано мовою оригіналу)

Modern changes in the system of higher military education require the search for new approaches to the professional training of cadets, capable of ensuring a high level of their professional and communicative competence. In these conditions, acquiring foreign language as an important component of training future officers to perform official duties and interact in the international military environment is of particular importance.

However, existing traditional teaching methods do not always meet modern educational needs and professional requirements. The insufficient level of cadets' motivation, limited use of practice-oriented tasks and the need to update the methodological support of the educational process create the requirement to introduce more effective forms and technologies of learning. In this regard, the problem of using creative teaching methods aimed at developing independence, critical thinking, communication skills and the ability of cadets to make decisions in non-standard situations is becoming more relevant.

According to the findings of our earlier study, one of the most important high order skills that foreign language teachers should develop is critical thinking. Cadets who are able to think critically can analyze and evaluate the language they are learning, making them better language learners. Besides, they need to think critically in their professional training and activities. Teachers can encourage critical thinking by asking open-ended questions, challenging cadets to analyze complex texts, and encouraging discussion and debate. Another high order skill that is essential for foreign language learners is creativity. Cadets, who are creative, can use language in new and innovative ways, take risks with the language, experiment with new vocabulary and structures, and use authentic materials that reflect the target culture, which makes them better communicators [1].

The issue of improving the professional training of future specialists through the implementation of innovative educational technologies is the subject of active scientific research. A significant contribution to its development was made by Ukrainian scientists, in particular, Hladka O. [2], Khmilar O. [3], Nazarenko A. and Demchenko N. [4], Hladkoskok L., Buhinska T., Botvinko-Botiuk O., Tytun O. and Demianenko O. [5], Hembaruk A. and Bovhyria O. [6], Pometun O. [7], Polishchuk H. [8], Shcherbyna S. [9], Lavrysh Yu. [21], Chuhai O. [20], Stavyska O. [16]. At the same time, certain aspects of the application of innovative approaches to vocational education are highlighted in the works of foreign researchers, including Lee J. S., Blackwell S., Drake J. and Moran K. [10], Rod E. [11], Nunan D. [12], Willis D. and Willis J. [13], Shadiev R., Wang X., Liu T. Y. and Yang M. [14]. Researchers pay attention to the implementation of interactive teaching methods, the development of communicative competence, the

use of project technologies, trainings, modeling professional situations and other modern approaches to organizing the educational process.

Active foreign language teaching methods, such as PBL, TBL, and CBLT, have been widely used in recent decades due to their focus on communication and learner engagement. These methods provide learners with opportunities to use the language in meaningful contexts and help develop their higher order thinking skills. By engaging in communicative tasks, working collaboratively, and expressing their own ideas and opinions, language learners can develop critical thinking, problem solving, decision-making, and creative thinking skills that are essential for success in today's world [15].

Despite a significant number of studies, the problem of practical application of creative methods of teaching foreign language in the military education system remains insufficiently studied. This necessitates further research into the possibilities of their use in the process of future officers' professional training.

The Aim of the Article is to theoretically substantiate and practically study the effectiveness of creative methods of teaching foreign language in the system of training future officers, as well as to determine their impact on the formation of professional, communicative and personal readiness of cadets by analyzing the results of pedagogical observation and a questionnaire.

The modern process of higher education reform in Ukraine places considerable importance on the improvement of professional training for cadets at higher military educational institutions. This encourages academic and teaching staff to seek out and adopt more effective instructional strategies, formats and technologies.

At the same time, in the course of their professional activities, teachers often face a number of methodological, organisational and psychological challenges, which can lead to a crisis in their professional development. In such circumstances, the issue of providing teachers with effective support in overcoming professional difficulties related to improving the content, methods and technologies of teaching is particularly relevant. Innovative approaches to methodological support for the professional practice of foreign language teachers in the context of modern educational development are a key factor in overcoming the crisis in teachers' professional growth. They contribute to resolving a number of pressing methodological issues: they assist teachers in selecting foreign language textbooks, guide them in the application of modern educational technologies, and facilitate the selection of varied teaching and learning materials.

I. Stavyska argues that information and communication technologies create conditions for universities to form a comprehensive system of universal knowledge, skills, and competencies. They open the way for the individual to search for information and learning activities based on an individual educational trajectory. Therefore, the use of digital technologies in the process of individualization of learning is a purposeful process of changing the content, methods, and organizational forms of learning. However, this process changes not only the forms but also the personalities of both students and teachers, as the integration of digital technologies is not only a technological but also a didactic process, associated with conceptual changes in the preparation of initial methodological support, development of an assessment system, and updating of the content of learning. Studies by scientists confirm that the use of digital technologies significantly affects the improvement of pedagogical activities and academic performance [16].

In the course of accomplishing this interconnected set of tasks, the teacher primarily performs the role of a facilitator and coordinator of the cadets' educational and cognitive activities. Active participation of every cadet in foreign language classes promotes development of their communicative competence and cognitive engagement. Foreign language training for cadets should be purposeful, systematically organized, and methodologically grounded. It must ensure development of the professional communication skills in a foreign language required to carry out official duties, maintain and develop professional contacts, establish cooperation with partners, and promote international military cooperation. The low level of basic foreign language training among military personnel has a negative impact on the effectiveness of professional communication, which can lead to misunderstandings, inaccuracies in the transmission of information, and errors in the performance of official duties.

As we mentioned before, special attention is paid to discussing the results of studies that highlight the direct impact of the level of foreign language proficiency on the successful career development of specialists in the security and defense sector of the state. The analysis shows that proficiency in a foreign language significantly expands opportunities for career promotion, participation in international exercises and operations, as well as access to relevant foreign sources of information, which is critically important for making informed decisions [17].

Application of creative teaching methods in the training of cadets contributes not only to improving foreign language proficiency but also to the comprehensive development of the future officer's personality. Such methods foster leadership qualities, initiative and responsibility future officers' ability to make decisions and to work effectively within a team. Development of creative teamwork skills is particularly important, as modern military and professional activities require an officer to be able to coordinate the actions of subordinates, find unconventional solutions and operate under time constraints and increased psychological pressure.

According to Olga Navickienė and Aidas Vasilis Vasiliauskas, military performance is a multifaceted outcome influenced by numerous factors, including training, experience, teamwork, leadership, and situational demands. Additionally, other variables such as aptitude, study behaviors, social support, and specifically environmental factors contribute to the overall outcomes observed in cadets [18].

Creative tasks can take various forms: problem-based scenarios, role-play and business games, educational discussions, debates, competitions, projects, contests, simulations of professional situations, and other activities that

incorporate elements of engagement and practical application. Such methods stimulate cadets' cognitive activity, boost their motivation to learn and create conditions for the development of critical thinking and communication skills. In the process of carrying out creative tasks, cadets learn to analyze information, express their own opinions in a reasoned manner, defend their position, collaborate with other participants in the educational process, and effectively apply the knowledge they have gained in practice.

According to our previous research, through analysis of existing publications, the researchers found that project-based learning not only enhances language proficiency but also significantly improves development of critical thinking, problem-solving, communication, collaboration skills, and teamwork abilities. These skills were developed through various project-based activities, such as group projects and role-playing exercises. Furthermore, the study found that project-based teaching is particularly effective in developing critical thinking skills and enhancing cadets' ability to analyze complex information. The authors believe that project-based learning can be an effective pedagogical approach and tool for learning a foreign language in military institutions, as it engages learners in meaningful and relevant tasks by providing a realistic and immersive learning environment that simulates real-world scenarios and prepares them for the job requirements of the 21st century [19].

This creates sufficient conditions for each cadet to achieve self-fulfillment and develop their intellectual and creative potential. Cadets learn to find ways to resolve problematic situations independently, search for necessary information, predict the outcomes of their own actions and adapt to new conditions in the professional environment.

The effectiveness of the educational process to a large extent depends on the coherence of all its components, the purposeful interaction between teachers and cadets, and systematic work on developing professional, communicative and personal readiness of future officers to perform their duties. The unity and effectiveness of the educational process in higher military educational institutions is achieved through the consistent, comprehensive and methodologically sound preparation of cadets for the successful fulfilment of professional tasks in their future military careers.

Results and Discussion. In order to determine the effectiveness of creative approaches to teaching English in the system of higher military education, a study was conducted among cadets of the third and fourth years of the Institute of Special Communications and Information Protection of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". The main task of the study was to determine the impact of interactive and creative teaching methods on the development of communicative competence, independence, and flexibility of thinking and readiness of future officers to make decisions in difficult professional situations.

During the study, modern creative teaching methods were introduced into the educational process: role-playing and business games, modeling of professional situations, discussions, debates, team projects, situational tasks and elements of socio-psychological training in English. Educational activities were organized in such a way that cadets could not only learn the language material, but also apply it in conditions close to the real professional activities of military personnel.

To assess the effectiveness of the suggested methods, a questionnaire was conducted among cadets after the completion of the cycle of practical classes. The results of the study showed that most participants positively assessed the use of creative approaches in the process of learning English. Thus, 79 % of cadets noted an increase in motivation for learning and interest in learning a foreign language due to the use of non-standard forms of work.

Research by O. Chugai demonstrates that learning foreign languages requires not only mastering grammar and learning vocabulary but also developing language skills. A naturally playful environment is a precondition for purposeful usage of the target language, developing communicative competences and achieving better learning outcomes. The results of the survey completed by technical university students demonstrated their positive attitude to using games in learning English, its impact on speaking, reading and writing skills. In this context students especially appreciate freedom of choice and freedom to fail. Respondents indicate agreement with the ability of games to relieve stress, fear and develop their cognitive skills [20].

About 80 % of cadets stated that interactive teaching methods improved their communication abilities and increased their confidence in using a foreign language for professional purposes. The cadets noted that participation in discussions, debates and role-playing games helped them learn to express their own opinions in a reasoned manner, respond quickly to changes in the situation and interact effectively in a team.

In addition, 74 % of cadets emphasized that modeling professional situations and performing team tasks contributed to the development of the ability to make decisions in conditions of limited time and psychological stress. A significant part of the cadets also noted development of leadership qualities, responsibility and teamwork skills.

The results of the survey confirmed the positive impact of creative teaching methods on the development of future officers. Thus, 90 % of applicants noted an increase in the level of independence, initiative and the ability to find non-standard solutions in the process of completing educational tasks.

Therefore, from the perspective of students, the support that teachers can provide in promoting independent use of teaching technologies should focus on exchanging information about resources, encouraging active use of technological resources, and helping to develop the ability to effectively use resources for participation in self-directed individualized learning [21].

Observation of cadets' activities during the study also showed an increase in their cognitive activity, improved interaction in study groups and a higher level of involvement in the educational process. Cadets began to use foreign language more actively in professionally oriented situations, demonstrating the ability to apply the acquired knowledge practically. For clarity, the survey results are presented in the table below (see Table 1).

Table 1

Results of the cadets' survey on the effectiveness of creative approaches in learning a foreign language

№	The question of the questionnaire:	True	False
1	Do creative teaching methods increase interest in learning a foreign language?	79 %	21 %
2	Do interactive tasks contribute to the development of communication skills?	80 %	20 %
3	Do role-playing and business games help to better understand professional situations?	74 %	26 %
4	Do creative tasks develop the ability to make decisions quickly?	78 %	22 %
5	Does teamwork contribute to the formation of leadership qualities and responsibility?	76 %	24 %
6	Do creative methods increase confidence in using a foreign language?	79 %	21 %
7	Do modern teaching methods contribute to the development of independence?	90 %	10 %
8	Do you consider creative methods more effective than traditional forms of learning?	83 %	17 %

Thus, the results of the study indicate that the use of creative methods of teaching foreign language is an effective means of forming future officers' professional, communicative and personal readiness. Introduction of interactive learning technologies contributes to the development of independence, flexibility of thinking, leadership qualities and readiness to make decisions in difficult professional conditions.

In the work Yu. Lavrysh the study of digital educational technologies are a field of research that studies the processes of analysis, design, development, implementation, and evaluation of learning environments and educational materials with the aim of improving teaching and learning. It is important to remember that the goal of educational technologies is to enhance education. In the higher education system, teachers must make informed decisions regarding the choice of digital educational technologies and resources for transforming the learning process. When making decisions, it is necessary to take into account the needs and abilities of all subjects of educational activity, as well as the didactic potential of the resource and its multifunctionality. This is a difficult task, but factors such as the digital curriculum and content of the resource, evaluation requirements, controllability parameters, security functions, and technology functionality are key to choosing the right educational technology [21].

Conclusions. Thus, the introduction of creative teaching methods into the process of teaching foreign language contributes to increasing the effectiveness of training cadets of higher military educational institutions. The usage of interactive forms of work, modeling professional situations, project activities and other modern methods ensures the activation of educational and cognitive activity of cadets, development of their communication skills, initiative and ability to team interaction.

The conducted questionnaire showed that the majority of cadets positively assess the use of creative approaches in the educational process, noting their influence on the development of independence, flexibility of thinking, the ability to quickly make decisions and effectively interact in a team. During pedagogical observation, it was found that application of creative teaching methods contributes to the formation of leadership qualities, responsibility and readiness to perform professional tasks under conditions close to real service activities.

Therefore, the results of the study indicate that creative approaches to teaching foreign language are an important means of forming professional, communicative and personal readiness of future officers. Their use ensures an increase in the quality of cadets' professional training and contributes to the development of competencies necessary for effective activity in modern conditions of military service.

Prospects for Further Research are related to the development of new interactive methods, improving the system of professionally oriented foreign language teaching and expanding the practical application of digital educational technologies in higher military educational institutions.

Bibliography:

1. Zhytska S., Yefimova O. Developing HOTS when Teaching Foreign Language at Military Institutions. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Кибербезпека державних інституцій та подолання кризових станів»* (Київ–Вроцлав, 25 травня 2023 р.): в 2 т. Київ: ІСЗІ КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. Т. 1. С. 259–260.
2. Gladka O. Developing Higher Order Thinking Skills in the English Classroom. *Global Changes in Ukraine: Global Changes in English Teaching in Ukraine: Book of Convention Papers / Comp. A. Radu. Eds. A. Radu, L. Kuznetzova: XXI TESOL – Ukraine Convention. March 24–25, 2016. – Львів, 2016. P. 47–48.*
3. Хмільяр О. Ф. Критичне та позитивне мислення офіцера. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. Острог: Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 72–76. DOI: 10.25264/2415-7384-2018-7-72-76
4. Назаренко А., Демченко Н. До питання розвитку критичного мислення у процесі навчання іноземної мови в Національному університеті оборони України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки 19(4), 2020. С. 267–79. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v19i4.272>

5. Hladkoskok L., Buhinska T., Botvinko-Botiuk O., Tytun, O., & Demianenko O. Soft Skills formation in professional-oriented foreign language education at higher education institutions. *Revista Eduweb*, 16(2). 2022. Pp. 194–207. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14>
6. Гембарук А.С., Бовгиря О.О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови. DOI: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2018_2/4.pdf
7. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14
8. Поліщук Г. П. Особливості дискусії та психолого-педагогічні умови її використання як засобу формування критичного мислення. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 38, 2013. С. 401–405. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v38i0.3258>
9. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство*. 2014. Вип. 128. С. 519–522.
10. Lee J.S., Blackwell S., Drake J., & Moran K.A. Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). 2014. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
11. Rod Ellis. Task-based Language Learning and Teaching. *Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics*, 2003. – 387 p. DOI: <https://archive.org/details/taskbasedlanguag0000elli/page/n5/mode/2up>
12. Nunan D. Task-Based Language Teaching. *Cambridge: Cambridge Press*, 2004. – 200 p. DOI: <https://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>
13. Willis D. & Willis J. Doing Task-Based Teaching. *Oxford: Oxford University Press*, 2007. – 52 p.
14. Shadiev R., Wang X., Liu T.Y., Yang M. Improving students' creativity in familiar versus unfamiliar mobile-assisted language learning environments. *Interact. Learn. Environ.* DOI: 10.1080/10494820.2021.2023891
15. Zhytska S. A., Yefimova O. M., Betsko O. S., Braievskaya A. I., Zhuravel V. V. Applying Active Methods of Teaching Foreign Language to Develop HOTS of Military Students for Security and Defence Sector. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»* № 69 (1). Одеса, 2024. Р. 144–152. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.28>
16. Stavyska I. Fundamental Concepts and Methods for Integrating Digital Educational Technologies in the Learning Process. *Monographic series "European Science"*, 2023. Book 18. Part 2, pp. 6–31. Karlsruhe: ScientificWorld-NetAkhatAV Lußstr. DOI: <https://10.30890/2709-2313.2023-18-02-022>
17. Єфімова О. М., Жицька С. А., Браєвська А. І., Бецько О. С., Буга С. Ю. Теоретичне обґрунтування іншомовної підготовки як складової гуманітарної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки і оборони держави. *Журнал «Наука і техніка сьогодні», серія «Педагогіка»*. Київ. 2025. № 5(46). С. 630–642. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-630-642](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-630-642)
18. Navickienė O. & Vasilis Vasiliauskas A. The effect of cadet resilience on self-efficacy and professional achievement: verification of the moderated mediating effect of vocational calling. DOI: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1330969/full>
19. Zhytska S. A., Yefimova O. M., Betsko O. S., Zhuravel V. V. PBL as a Tool of Developing 'Hard' and 'Soft' Skills when Teaching Security and Defense Sector Specialists in Ukraine. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2023, 58 (1), p. 145–151. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.30>
20. Chugai O. The Power of Games: What, Why and How to Employ it in Education. *Monographic series "European Science"*, 2023. Book 18. Part 2, pp. 52–82. Karlsruhe: Scientific World-NetAkhatAV Lußstr. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-18-02-024
21. Lavrysh Yu. Digital Educational Technologies as a Means of Individualizing Foreign Language Learning for Students at Universities. *Monographic series "European Science"*, 2023. Book 18. Part 2, pp. 32–51. Karlsruhe: Scientific World-NetAkhatAV Lußstr. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-18-02-023

References:

1. Zhytska S., Yefimova O. (2023) Developing HOTS when Teaching Foreign Language at Military Institutions. *Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Kiberbezpeka derzhavnykh instytutisii ta podolannia kryzovykh staniv"* (Kyiv – Vroslav, 25 travnia 2023 r.): v 2 t. Kyiv : ISZZI KPI im. Ihoria Sikorskoho. T. 1. S. 259–260.
2. Gladka O. (2016) Developing Higher Order Thinking Skills in the English Classroom. *Global Changes in Ukraine: Global Changes in English Teaching in Ukraine: Book of Convention Papers / Comp. A. Radu. Eds. A. Radu, L. Kuznetzova: XXI TESOL – Ukraine Convention. March 24–25, Lviv. P. 47–48.*
3. Khmiliar O. F. (2018) Krytychne ta pozytyvne myslennia ofitsera. [Critical and Positive Thinking of an Officer]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya «Psykhologhiia»: zbirnyk naukovykh prats. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, lystopad. № 7. S. 72–76. DOI: 10.25264/2415-7384-2018-7-72-76 [in Ukrainian].*
4. Nazarenko A., Demchenko N. (2020) Do pytannia rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi navchannia inozemnoi movy v Natsionalnomu universyteti obrony Ukrainy. [On the Issue of Developing Critical Thinking in the Process of Learning a Foreign Language at the National Defense University of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky* 19(4). С. 267-79. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v19i4.272> [in Ukrainian].
5. Hladkoskok L., Buhinska T., Botvinko-Botiuk O., Tytun, O., & Demianenko O. (2022) Soft Skills Formation in Professional-Oriented Foreign Language Education at Higher Education Institutions. *Revista Eduweb*, 16(2). P. 194–207. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14>
6. Hembaruk A. S., Bovhyria O. O. (2018) Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv na urokakh inozemnoi movy. [Developing Students' Critical Thinking in Foreign Language Lessons]. https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2018_2/4.pdf [in Ukrainian].
7. Pometun O. I. (2018) Krytychne myslennia yak pedahohichniy fenomen. [Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. № 2. С. 89–98. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 [in Ukrainian].
8. Polishchuk H. P. (2013) Osoblyvosti dyskusii ta psykhologo-pedahohichniy umovy yii vykorystannia yak zasobu formuvannia krytychnoho myslennia. [Peculiarities of Discussion and Psychological and Pedagogical Conditions for its use as a Means of Forming Critical Thinking]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 38, 401–405. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v38i0.3258> [in Ukrainian].

9. Shcherbyna S. V. (2014) Zastosuvannia proektnoho metodu u vykladanni inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Application of the Project Method in Teaching a Foreign Language in a Higher Educational Institution]. *Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh prats. Seriya: Filologichni nauky; movoznavstvo*. Vyp. 128. S. 519–522 [in Ukrainian]
10. Lee J. S., Blackwell S., Drake J., & Moran K. A. (2014) Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
11. Rod Ellis. (2003) Task-based Language Learning and Teaching. *Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics*. – 387 p.
12. Nunan D. (2004) Task-Based Language Teaching. *Cambridge: Cambridge Press*. – 200 p. <https://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>
13. Willis D. & Willis J. (2007) Doing Task-Based Teaching / D. Willis, & J. Willis. *Oxford: Oxford University Press*. – 52 p.
14. Shadiev R., Wang X., Liu T. Y., Yang M. (2021) Improving Students' Creativity in Familiar Versus Unfamiliar Mobile-Assisted Language Learning Environments. *Interact. Learn. Environ.* DOI: 10.1080/10494820.2021.2023891
15. Zhytska S. A., Yefimova O. M., Betsko O. S., Braievska A. I., Zhuravel V. V. (2024) Applying Active Methods of Teaching Foreign Language to Develop HOTS of Military Students for Security and Defence Sector. *Naukovi zhurnal "Innovatsiina pedahohika"* № 69 (1). Odesa. P. 144–152. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.28>
16. Stavyska I. (2023) Fundamental Concepts and Methods for Integrating Digital Educational Technologies in the Learning Process. *Monographic series "European Science"*. Book 18. Part 2, pp. 6–31. Karlsruhe: ScientificWorld-NetAkhatAV Lußstr. DOI: <https://10.30890/2709-2313.2023-18-02-022>
17. Yefimova O. M., Zhytska S. A., Braievska A. I., Betsko O. S., Buha S. Yu. (2025) Teoretychne obgruntuvannia inshomovnoi pidhotovky yak skladovoi humanitarnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sektoru bezpeky i oborony derzhavy. [Theoretical Substantiation of Foreign Language Training as a Component of Humanitarian Training of Future Specialists in the Security and Defence Sector of the State]. *Zhurnal "Nauka i tekhnika sohodni", seriya "Pedahohika"*. Kyiv. № 5(46). C. 630–642. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-630-642](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-630-642) [in Ukrainian].
18. Navickienė O. & Vasilis Vasilias A. (2024) The effect of cadet resilience on self-efficacy and professional achievement: verification of the moderated mediating effect of vocational calling. DOI: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1330969/full>
19. Zhytska S. A., Yefimova O. M., Betsko O. S., Zhuravel V. V. (2023) PBL as a Tool of Developing 'Hard' and 'Soft' Skills when Teaching Security and Defense Sector Specialists in Ukraine. *Naukovi zhurnal "Innovatsiina pedahohika"*. Odesa. 58 (1), p. 145–151. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.30>
20. Chugai O. (2023) The Power of Games: What, Why and How to Employ it in Education. *Monographic series "European Science"*. Book 18. Part 2, pp. 52–82. Karlsruhe: ScientificWorld-NetAkhatAV Lußstr. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-18-02-024
21. Lavrysh Yu. (2023) Digital Educational Technologies as a Means of Individualizing Foreign Language Learning for Students at Universities. *Monographic series "European Science"*. Book 18. Part 2, pp. 32–51. Karlsruhe: ScientificWorld-NetAkhatAV Lußstr. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-18-02-023

Єфімова О. М., Жицька С. А., Бецько О. С. Теоретичний та емпіричний аналіз ефективності креативних методів викладання іноземної мови у професійній підготовці майбутніх офіцерів

У статті розглядаються питання підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів в умовах модернізації системи вищої військової освіти з особливим акцентом на використання креативних методів викладання англійської мови. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування у курсантів сталої іншомовної комунікативної компетентності, а також розвитку професійно значущих якостей, необхідних для успішного виконання службових обов'язків в умовах міжнародної взаємодії та сучасних викликів безпеки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ефективності креативних підходів до навчання іноземної мови у системі підготовки майбутніх офіцерів, а також визначення їх впливу на формування професійної, комунікативної та особистісної готовності курсантів. У процесі дослідження було використано методи педагогічного спостереження та анкетування курсантів, що дозволило отримати комплексну оцінку результативності впроваджених освітніх технологій.

В рамках дослідження було застосовано креативні методи викладання, включаючи рольові та ділові ігри, моделювання професійних ситуацій, дискусії, дебати, командні проекти та ситуаційні завдання англійською мовою. Дані методи були спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності курсантів, розвиток їх самостійності, гнучкості мислення, здатності до аналізу інформації.

На основі результатів педагогічного спостереження встановлено, що застосування інтерактивних та креативних форм навчання сприяє підвищенню активності курсантів, їх залученню до освітнього процесу та здатності застосовувати отримані знання в практичних ситуаціях, наближених до реальної службової діяльності, а також формуванню навичок командної роботи та лідерських якостей.

Ключові слова: креативні методи навчання, іноземна мова, майбутні офіцери, вища військова освіта, професійна підготовка, комунікативна компетентність, анкетування курсантів, інтерактивні технології.

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364.4:331.548

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.10>

Золотаренко В. О.

orcid.org/0000-0001-8167-352X

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІЖНОГО ПРАЦІВНИКА: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТИ

У статті здійснено порівняльний аналіз рамок професійних компетентностей молодіжного працівника в Україні та за кордоном (Велика Британія, Австрія), а також Портфолію молодіжної роботи Ради Європи (редакція 2025 року). Актуальність дослідження зумовлена триваючим процесом професіоналізації молодіжної роботи в Україні та необхідністю вдосконалення вітчизняного професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» з урахуванням провідного європейського досвіду.

У роботі обґрунтовано, що професійна підготовка фахівців молодіжної сфери неможлива без чітко визначеної рамки професійних компетентностей, яка інтегрує знання, уміння та ціннісні орієнтири. Висвітлено наукові погляди на молодіжну роботу як на специфічний різновид соціальної діяльності та інструмент неформальної громадянської освіти, що спрямований на розвиток автономності молоді, її активну участь (youth participation) та зміцнення демократичних цінностей.

Особливу увагу приділено характеристиці систем компетентностей у різних країнах. Зокрема, проаналізовано Портфолію молодіжної роботи Ради Європи, Національний професійний стандарт Сполученого Королівства, Систему компетентностей для молодіжної роботи в Австрії.

Автор доводить, що попри високу деталізацію вітчизняного Стандарту, він потребує посилення в аспектах побудови довірливих стосунків із молоддю, рефлексії практичної діяльності, підтримки інклюзії та визнання молодіжної роботи як професії. Зроблено висновок, що інтеграція концептуальних засад (сприйняття молоді як рівних партнерів, розуміння соціальних контекстів) у нормативну базу сприятиме підвищенню ефективності підготовки кадрів та розвитку соціальної згуртованості в Україні.

Ключові слова: молодіжна робота, молодіжний працівник, соціальний працівник, професійний стандарт, професійні компетентності, професійні знання, професійні уміння, професіоналізація, неформальна освіта, молодіжна політика.

Молодіжна робота як і будь-яка інша професійна діяльність передбачає наявність професіоналів та професіоналок – осіб, що мають належну освітньо-професійну підготовку та здатність до реалізації необхідних трудових функцій. Водночас, така професійна підготовка як на етапі здобуття належної освіти, так і уже під час перебування у професії, неможлива без наявності рамки професійних компетентностей, яка б визначала, які саме знання, уміння, навички та цінності, мав би опанувати молодіжний працівник (в Україні також синонімічно – фахівець з питань молоді), аби бути ефективним на своєму робочому місці. Затвердження у 2023 році професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» актуалізувало питання його відповідності провідному європейському досвіду, проте порівняння українського Стандарту з профільними стандартами інших країн та інструментами Ради Європи досі здійснено недостатньо.

Молодіжну роботу як специфічний різновид соціальної діяльності, що потребує особливої професійної підготовки, обґрунтовує Н. Левченко [3]. Питання молоді як стратегічного потенціалу та рівного доступу до прав і послуг розкриває Н. Коляда [4], а роль молодіжної роботи як засобу неформальної громадянської освіти – Н. Коляда та О. Кравченко [2]. Концептуальні та нормативні засади професійних компетентностей молодіжного працівника закладено у вітчизняному професійному стандарті «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» [4], Національному професійному стандарті Сполученого Королівства [9], Системі компетентностей для молодіжної роботи в Австрії [5] та Портфолію молодіжної роботи Ради Європи [7]. Попри наявний доробок, порівняльного аналізу цих рамок професійних компетентностей досі не здійснено, що й зумовлює потребу в цій розвідці.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу рамок професійних компетентностей молодіжного працівника в Україні та за кордоном (Велика Британія, Австрія) і в Портфолію молодіжної роботи Ради Європи для визначення напрямів удосконалення вітчизняного професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)».

Вітчизняна науковиця та педагогиня Наталія Левченко обґрунтовує виокремлення молодіжної роботи як специфічного різновиду соціальної діяльності, що потребує особливої професійної підготовки. Її позиція базується на тому, що сучасний фахівець має бути не просто соціальним надавачем послуг, а молодіжним лідером і модератором соціальних змін. Наголошує на важливості неформальної освіти та створенні молодіжних просторів як платформ для громадянського становлення, а також на концепції youth participation – активній участі молоді у прийнятті рішень на рівні громади. Науковиця доводить, що підготовка кадрів повинна поєднувати глибоку психологічну базу з практичними навичками проєктного менеджменту та адвокації [3].

Визначаючи молодь як унікальну соціально-демографічну групу, чий статус обумовлюється не виключно віковими параметрами, а й специфічним місцем у структурі суспільства та особливими процесами

соціального становлення, Наталія Коляда у своєму науковому доробку наголошує, що сучасна державна політика має пропонувати перехід до принципу позитивного розвитку, де молода людина сприймається не як проблема, що потребує розв'язання, а як стратегічний потенціал країни. Вчена зауважує, що важливим вектором формування та реалізації молодіжної роботи є забезпечення рівного доступу молоді до прав і послуг без будь-якої дискримінації, а також рівна підтримка організацій, що працюють у молодіжній сфері [4].

У спільному науковому дослідженні Наталія Коляда із Оксаною Кравченко наголошують, що оскільки молодіжна робота фокусується на створенні умов для розвитку молодих людей, їхньої автономності та самозарядності, розширенні у них спроможності до трансформації соціальної ситуації, у якій вони перебувають, а також на формуванні досвіду успішної взаємодії із представниками влади та політикуму у ширшому контексті, то за таких обставин молодіжна робота набуває ролі ефективного засобу неформальної громадянської освіти молоді, яка формує уявлення, як функціонує сучасна держава, які існують законодавчі підвалини суспільних інститутів, і зрештою – як бути громадянином демократичного суспільства [2]. Усе це вимагає від молодіжних працівників глибокої професійної підготовки, яка має відбуватися відповідно до професійних стандартів та/або рамок професійних компетентностей.

Зміст рамок професійних компетентностей молодіжного працівника різниться від країни до країни, хоч і має багато спільного між ними, особливо щодо базових компетентностей. Відмінності вимог до молодіжних працівників як професіоналів у різних країнах пов'язані з багатьма чинниками: соціальними проблемами молоді в тій чи іншій країні, локальним культурним та міжкультурним контекстом, інституційним досвідом, наявністю та проявленням крос-секторальних зв'язків молодіжної роботи. Процес професіоналізації молодіжної роботи, в рамках якого виокремлюються компетентнісні вимоги до молодіжних працівників, відбувався у різний час у різних державах та є своєрідним результатом подолання «кризи ідентичності» молодіжної роботи, що полягала у її професійному виокремленні з-поміж соціальної педагогіки та соціальної роботи [8, с. 7–8].

У Сполученому Королівстві (далі – Великобританія) активний процес професіоналізації молодіжної роботи розпочався в 1960-х, після прийняття рекомендацій, що визначали вектор національної політики для Служби з питань молоді (Youth Service), зокрема ставили місцевій владі завдання забезпечувати для молоді надання «належних та різноманітних послуг» [8, с. 74–75].

Університет Мальти у відповідь на запит уряду у 1992 запустив процес професіоналізації молодіжної роботи, започаткувавши навчання для молодіжних працівників, в основу якого була взята Британську тренінгову модель з 1970-х. Створена у 1998 році Мальтійська Асоціація Молодіжних працівників (складалася з перших випускників згаданої вище програми) подала заявку на професійне визнання молодіжних працівників, що була схвалена, однак професія фахівця з питань молоді була закріплена законодавчо лише у період 2014–2015 років [10].

Франція почала процес професіоналізації молодіжної роботи у 1960-х одразу в двох напрямках одночасно: як координаторів соціальних активностей та як працівників за спеціальними потребами. Перші працювали з неорганізованою молоддю, але такою, яку можна організувати, а друга група – з неорганізованою молоддю та такою, яку неможливо організувати. Робота ж з організованою молоддю покладалась на молодіжних лідерів [8, с. 132–138].

В Австралії активним стартом професіоналізації можна вважати створення Кодексу етики Молодіжної роботи в 2007 році, після цього у 2008 році в закладах вищої освіти держави почали з'являтися програми з підготовки молодіжних працівників та працівниць [1].

Процес професіоналізації молодіжної роботи в Україні почався з 2014 року, з запуску програми «Молодіжний працівник», і лише згодом, у березні 2023 року, було затверджено професійний стандарт (далі – Стандарт) та внесено до Національного реєстру кваліфікацій професію «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» (код 2359.2). В українському Стандарті визначено 21 професійну компетентність молодіжного працівника за 5 трудовими функціями, а також 11 загальних компетентностей. Загальні компетентності присвячені самоорганізації, доброчесності, відповідальності та комунікативним навичкам. Професійні ж фокусуються безпосередньо на завданнях молодіжної роботи [4].

Функціональні групи, в яких містяться професійні компетентності присвячені такому: моніторинг поточної ситуації щодо питань і потреб молоді; організація молодіжної роботи; планування молодіжної роботи, ведення документації; взаємодія з різними суб'єктами молодіжної роботи; саморозвиток та професійний розвиток осіб, залучених до молодіжної роботи. У стандарті деталізується, які знання, уміння та навички закріплюються за кожною компетентністю.

У ході нашого наукового дослідження було співставлено зміст українського Стандарту із професійними стандартами молодіжних працівників Великобританії, Австрії, а також із Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи (у редакції 2025 року) (далі – Портфоліо). Останній документ було обрано для порівняння, оскільки для частини європейських країн базовою рамкою професійних компетентностей молодіжних працівників є власне це Портфоліо, яке позиціонується як інструмент для оцінки і розвитку компетентностей та як певний стандарт підготовки до професії. Окрім цього, в Портфоліо описують базові та основоположні поняття щодо молодіжної роботи [7].

Сама рамка професійних компетентностей Портфоліо складається з трьох функціональних груп за 11-ма професійними функціями, які, сумарно налічують 44 компетентності. Компетентності у Портфоліо охоплюють різні аспекти молодіжної роботи, зокрема взаємодії з молоддю, особистості молодіжного працівника, практику молодіжної роботи та її результати для молоді, роботи в спільнотах та суспільствах. Функціональні групи та професійні групи представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Рамка професійних компетентностей молодіжного працівника відповідно до Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи (2025)

Функціональний напрям	Функція	Компетентність
Основна група функцій, зосереджених на взаємодії з молоддю та результатах для неї	Супровід молодих людей у їхньому особистісному, соціальному та емоційному розвитку	Розуміти соціальні контексти життя молодих людей і підтримувати їхньому орієнтуванню в них
		Будувати позитивні, неупереджені, довірливі стосунки з молодими людьми
		Демонструвати відкритість у обговоренні особистих питань з молодими людьми
		Сприймати молодих людей як рівних
		Відповідати на потреби та прагнення молоді
	Надавання релевантних навчальних можливостей для молодих людей	Підтримувати різноманітних молодих людей у визначенні їхніх навчальних потреб, побажань та стилів навчання, враховуючи будь-які індивідуальні потреби
		Створювати безпечні, мотиваційні та інклюзивні навчальні середовища для окремих осіб та груп
		Сприяти рефлексії молоді над їхнім власним навчанням
		Інформувати молодь про навчальні можливості та підтримувати їх у використанні цих можливостей
	Підтримка активної участі молоді в осмислені суспільства, в якому вона живе, та взаємодії з ним	Допомагати молодим людям визначати і брати на себе відповідальність за ролі, які вони хочуть відігравати у своїх спільнотах та суспільствах
		Підтримувати молодь у постановці цілей, розробці стратегій і організації індивідуальних і колективних дій для суспільних змін
		Підтримувати розвиток критичного мислення у молодих людей та розуміння про суспільство і владних відносини, функціонування соціальних і політичних систем, їхнього впливу на різні групи молоді та шляхів впливу молоді на ці системи та розвивати власну суб'єктність
		Підтримувати молодь в розвитку їх компетентності та впевненості для активної участі в житті своїх спільнот та суспільствах – як індивідуально, так і в складі груп і команд
		Активно залучати молодь до формування політик і програм, особливо тих, що впливають на них
	Підтримка внеску молоді в розвиток культури прав людини та демократії в їхніх спільнотах та суспільствах	Сприяти розвитку компетентності молоді для життя в різноманітних суспільствах, зокрема щодо цінностей і ставлень до різноманіття
		Сприяти інклюзії та взаємному обміну між молодими людьми з різним походженням – в межах країни і за кордоном – щоб вони могли пізнавати інші країни, культурні й соціальні контексти, політичні переконання, релігії, рівні доступу, спроможності й способи життя тощо
		Творчо працювати над підвищенням компетентності молоді в конструктивному вирішенні соціальних, політичних та міжособистісних конфліктів
		Підтримувати молодь у розпізнаванні та протидії несправедливості, утискам, дискримінації та іншим формам порушення прав людини – як індивідуально, так і у співпраці з іншими
Функції, зосереджені на особистості, практиці та сфері молодіжної роботи	Розвиток рефлексивної та оціночної практики молодіжної роботи	Планувати та застосовувати різноманітні партисипативні методи рефлексії та оцінювання
		Використовувати результати оцінювання для покращення практики молодіжної роботи
		Слідкувати за актуальними дослідженнями про становище та потреби молоді і молодіжну роботу
		Активно оцінювати командну роботу з колегами та використовувати результати для її вдосконалення
		Усвідомлювати й оцінювати власні потреби, межі та обмеження в різних контекстах молодіжної роботи і розробляти стратегії для їхнього врахування, якщо це доцільно
		Рефлексувати щодо можливостей інновацій у власній практиці молодіжної роботи та експериментувати з новими підходами

Продовження табл. 1

Функціональний напрям	Функція	Компетентність
	Спільне створення, впровадження та оцінювання молодіжних проєктів і програм	Залучати молодь до розробки молодіжних проєктів
		Залучати молодь до реалізації молодіжних проєктів
		Залучати молодь до комунікації та підвищення видимості молодіжних проєктів і програм
		Залучати молодь до планування й організації оцінювання молодіжних проєктів і програм
	Розвиток зв'язку з галуззю молодіжної роботи	Віддавати пріоритет колективному навчанню та співпраці з колегами для розвитку практики молодіжної роботи
		Ділитися релевантною інформацією та практиками в межах своєї професійної спільноти молодіжної роботи
		Брати участь у процесах, пов'язаних із молодіжною роботою, відповідно до потреб контексту вашої молодіжної роботи, наприклад, у процесах визнання
	Сприяння підвищенню видимості та визнанню ролі, впливу й цінності молодіжної роботи для молоді та її спільнот	Збирати й документувати докази впливу своєї молодіжної роботи
		Включати молодь в активності з оцінювання та комунікації позитивного впливу вашої молодіжної роботи для зацікавлених сторін, які можуть підтримати її розвиток
		Співпрацювати над розробкою заходів щодо підвищення видимості позитивного впливу молодіжної роботи
	Сприяння розробці політик і програм, щоб вони краще працювали для молоді	Співпрацювати з іншими над формуванням молодіжної політики та програм
		Адвокатувати участь молоді (особливо тієї, з якою ви працюєте) у формуванні та вдосконаленні молодіжної політики та програм
		Шукати точки дотику між практикою молодіжної роботи та політиками, що можуть підтримати її розвиток
Функції, зосереджені на спільнотах та суспільствах	Розвиток системного і орієнтований на майбутнє підходу до практики молодіжної роботи.	Рефлексувати над різноманіттям екосистем, у яких живе молодь, з якою ви працюєте, і над тим, що це означає для вашої молодіжної роботи з ними
		Розвивати чутливість до ознак змін (у ставленнях, поведінці, проблемах, що турбують, атмосфері) серед молоді з якою ви працюєте та в її контексті
		Проектувати відповіді на виклики та можливості, на які ви і молодь з якою ви працюєте вважаєте важливими для спільноти й суспільства
		Створювати альтернативні (резервні) плани дій та розробляти такі активності молодіжної роботи, що можуть бути легко адаптовані
	Підтримка інтеграції молодіжної перспективи в інших середовищах	Розвивати стратегічне співробітництво та партнерство з колегами з інших підрозділів вашої організації, інших організацій та/або секторів для підтримки вашої молодіжної роботи
		Адвокатувати інтеграцію молодіжної перспективи в політики, практики та послуги інших секторів – у межах і поза межами вашої організації
		Підтримувати колег з інших підрозділів вашої організації, інших організацій та секторів у розвитку ставлення, досвіду та навичок, а також дій, спрямованих на інтеграцію молодіжної перспективи у відповідні галузі

Джерело: укладено автором на основі [7].

Професійна рамка компетентностей, що описана в Портфоліо є більш концептуальною на відміну від більш функціонального українського Стандарту. Так, наприклад, у вітчизняному Стандарті є компетентності, що присвячені конкретним функціональним напрямкам роботи (змістовне дозвілля, життєстійкість, утвердження здорового способу життя, волонтерство, молодіжні обміни, професійна орієнтація та консультування), а також згадуються прикладні компетентності що стосуються ведення документації, створення умов для ведення молодіжної роботи молодіжними працівниками, визначення та аналіз потреб молоді, підготовка інформаційних матеріалів та ведення публічної комунікації. У свою чергу, окрім того, що Портфоліо містить ширший перелік компетентностей, останні часто містять у собі концептуальні засади молодіжної роботи, які, зокрема, не завжди простежуються в українському професійному стандарті, наприклад: рефлексія практики молодіжної роботи та навчання молоді, врахування різноманіття, компонент визнання молодіжної роботи, сприйняття молодих людей як рівних, побудова неупереджених та довірливих стосунків з молодими людьми, сприяння інклюзії, протидія порушенням прав людини тощо.

Сучасна рамка професійних компетентностей молодіжного працівника Великобританії описана в Національних професійних стандартах (далі – НПС), остання редакція яких вийшла у 2023 році [9], є стрижнем для професійної діяльності в кожній із частин Великобританії. НПС визначає 6 функціональних напрямків, 20 функцій та 44 компетентностей (табл. 2).

Таблиця 2

Рамка професійних компетентностей молодіжного працівника Великобританії

Функціональний напрям	Функція	Компетентність
А: Робота з молоддю та іншими	A1: Будувати професійні відносини та взаємодіяти з молоддю	Ініціювати, будувати та підтримувати стосунки з молоддю Допомагати молоді навчатися та долучатися до процесу молодіжної роботи Дотримуватися нормативно-правових та етичних вимог під час проведення молодіжної роботи
	A2: Будувати продуктивні робочі відносини та міжвідомчі мережі	Розвивати й підтримувати продуктивні робочі відносини з колегами, установами та зацікавленими сторонами в межах молодіжної роботи
В: Сприяння навчанню та розвитку молоді шляхом планування та реалізації навчальних заходів у молодіжній роботі	В1: Сприяти особистісному, соціальному, духовному та освітньому розвитку молоді	Надавати молоді можливість визначати й аналізувати напрям власного навчання та використовувати його для сприяння своєму майбутньому розвитку Досліджувати концепцію цінностей і переконань із молоддю Застосовувати цінності та принципи молодіжної роботи в груповій роботі Взаємодіяти з молодими людьми та давати їм можливість використовувати цифрові медіа в повсякденному житті
		Підтримувати молодих людей у становленні відповідальними громадянами через активне залучення до молодіжної роботи Адвокатувати (обстоювати) інтереси молодих людей разом з ними та від їхнього імені
		Планувати, готувати навчальні заходи та сприяти їх проведенню разом з молоддю Керувати ресурсами спільно з молоддю для проведення молодіжної роботи
	V2: Сприяти самосвідомості, упевненості та участі молоді	Отримувати доступ до інформації разом із молоддю та для неї з метою ухвалення зважених рішень
	V3: Планувати та здійснювати навчальні заходи в межах молодіжної роботи	
	V4: Забезпечувати доступ до інформації, підтримки та керівництв	
С: Активна демонстрація прихильності до інклюзивності, справедливості та інтересів, здоров'я й благополуччя молоді	C1: Просувати права молоді	Допомагати молоді визнавати, реалізовувати та захищати власні права
	C2: Захищати здоров'я та благополуччя молоді й молодіжних працівників / працівниць	Допомагати молоді оцінювати ризики та ухвалювати зважені рішення щодо власного здоров'я та благополуччя Навчати молодь технік безпечної поведінки й забезпечення захисту Здійснювати моніторинг та перегляд політики та практики своєї організації задля захисту та безпеки молоді та самих себе Взаємодіяти з молодими людьми для покращення їхнього емоційного стану та психічного здоров'я
		Сприяти рівним можливостям, різноманітності та інклюзивності
		Розвивати культуру й етос, що сприяють інклюзивності та цінують різноманітність
D: Планування й реалізація стратегії та заходів молодіжної роботи	D1: Установлювати пріоритетність вимог до молодіжної роботи за допомогою планування та реалізації навчальних заходів у межах молодіжної роботи	Визначати, оцінювати та розставляти пріоритети щодо цілей молодіжної роботи вашої організації в громаді Забезпечувати фінансування та ресурси для молодіжної роботи
	D2: Впливати на зміст стратегії молодіжної роботи, планувати та реалізовувати її	Впливати на зміст стратегії молодіжної роботи, а також розробляти її Залучати молодь до стратегічного розвитку молодіжної роботи
		Розробляти структури, системи та процедури для підтримки волонтерства (НПІС SFTA3 «Керівництво волонтерами»)
	D3: Здійснювати моніторинг й оцінювання ефективності стратегії та планів молодіжної роботи	Здійснювати моніторинг й оцінювання впливу стратегії молодіжної роботи та виконання молодіжної роботи

Продовження табл. 2

Функціональний напрям	Функція	Компетентність
Е: Розвиток, керівництво й організація самих себе та інших	Е1: Організовувати та розвивати самих себе	Виконувати молодіжну роботу ефективно й розсудливо (критично та рефлексивно)
		Розвивати власні знання, навички та компетентності, щоб відповідати вимогам вашої роботи
	Е2: Керувати іншими та організовувати їх	Забезпечувати лідерство у вашій команді
		Будувати команди та розподіляти роботу між членами / членками команди
		Забезпечувати якість роботи у вашій команді
		Наймати, вводити в посаду та стимулювати співробітників зберігати їх робоче місце
	Е3: Розвивати колег	Забезпечувати керівництво іншими молодіжними працівниками / працівницями та волонтерами / волонтерками
		Підтримувати навчання та розвиток співробітників / співробітниць
F: Робота з громадами	Е4: Підтримувати здоров'я та безпеку на робочому місці	Переконуватися в тому, що ваші дії знижують ризики для здоров'я та безпеки
		Забезпечувати здорове, безпечне та надійне робоче середовище та практики
	F1: Заохочувати залучення молоді в життя її громад	Працювати з напруженістю, властивою практиці розвитку громад
		Підтримувати інклюзивну та колективну роботу
		Встановлювати зв'язок з різними громадами
	F2: Взаємодіяти з громадами для просування поглядів і потреб молоді	Просувати потреби, права та інтереси окремих осіб і груп у громаді

Джерело: укладено автором на основі [9].

Порівнюючи НПС з українським Стандартом та Портфоліо, зазначимо, що британський НПС є більш функціонально орієнтованим на конкретні напрями роботи, ніж Портфоліо, так, наприклад, у ньому, подібно до українського Стандарту згадуються компетентності, пов'язані з формування робочого середовища, розвитку взаємин з колегами, а також виокремлюють такі напрями роботи як покращення емоційного стану, психічного здоров'я, допомога молоді в оцінках ризиків та ухвалені зважених рішень щодо власного здоров'я та благополуччя тощо.

Проте, в стандарті Великобританії наявні далеко не всі напрями роботи, що згадуються в українському, а також, у нього включено більше концептуальних складників, таких як розвиток культури, що сприяє інклюзивності та різноманітності, адвокація інтересів молоді, побудова та підтримка стосунків з молоддю, дослідження концепції цінностей та переконань із молоддю, застосування принципів та цінностей молодіжної роботи.

Також у НПС розглядається ширший контекст роботи, а саме стратегії молодіжної роботи та залучення молоді до неї, що простежується і в Портфоліо. І на відміну від українського Стандарту згадуються такі прикладні напрями як адвокація інтересів молоді, допомога у захисті власних прав, надання можливостей використовувати цифрові медіа.

Австрійська рамка професійних компетентностей молодіжних працівників описана в Системі компетентностей для молодіжної роботи (у редакції 2020 року) (далі – Система). Автори Системи зазначають, що вона охоплює як відкриту молодіжну роботу, так і молодіжну роботу в молодіжних організаціях. Сама Система є інструментом перенесення кваліфікацій у сфері молодіжної роботи до Австрійської національної системи кваліфікацій (NQF). Зі свого боку NQF робить кваліфікації наочними й порівнянними в усій Європі завдяки Європейській системі кваліфікацій (EQF) [5]. Ця Система (табл. 3) складається з 5 професійних напрямів та 28 компетентностей. Окрім такого поділу, в Системі виокремлюються 5 рівнів від «Рівень II» до «Рівень VI». Ці рівні відповідають рівням Національної системи кваліфікацій Австрії (NQF). На підставі таких рівнів можна простежити рівень вимог, пов'язаних з кожною дією.

У порівнянні з українським Стандартом, австрійська Система є більш зорієнтованою на освіту та навчання як основний інструмент досягнення цілей молодіжної роботи, тому більшість професійних компетентностей описані крізь цю призму.

Висновки. Підсумовуючи порівняння 4 професійних стандартів молодіжних працівників (України, Ради Європи, Великобританії, Австрії), наголосимо, що врахування концептуальних засад молодіжної роботи у визначені компетентностей чіткіше підкреслює особливості впровадження молодіжної роботи, наприклад, підсилює

Таблиця 3

Рамка професійних компетентностей молодіжного працівника в Австрії

Професійний напрямок	Компетентність
Сприяння навчанню, ініціюванню та просуванню навчання	Установлення освітніх цілей з використанням партисипативного підходу й підтримка молоді в досягненні таких цілей
	Створення умов, що просувають процеси (само)освіти й навчання
	Сприяння процесам (само)освіти та формування процесів навчання
	Використання відповідних методів для успішного навчання
	Оцінювання й розвиток процесів навчання
Підтримка розвитку особистості та підходи до розв'язання повсякденних проблем	Надання підтримки молодим людям у розвитку їхньої особистості сьогодні й надалі
	Забезпечення можливості молоді відчувати впевненість у власних силах
	Сприяння розвитку відповідальності та незалежності молоді
	Зміцнення особистого визнання та почуття спільності
	Надання підтримки молоді в подоланні труднощів у повсякденному житті
Забезпечення участі, представлення інтересів	Організація заходів / пропозицій / проєктів за участі широкого загалу
	Використання відповідних методів і процедур для успішної участі
	Забезпечення можливості участі в розвитку організацій
	Сприяння соціальній та політичній участі молоді
	Представлення інтересів молодих людей
Здійснення дій та взаємодії усвідомлено й відповідально	Взяття відповідальності
	Усвідомлене й обмірковане виконання власних обов'язків
	Урізноманітнення роботи
	Створення групових / командних умов
	Ініціювання й розроблення групових / командних процесів
	Супровід і розвиток групових / командних процесів
	Вжиття конструктивних та орієнтованих на розв'язання проблеми заходів у проблемних і конфліктних ситуаціях
	Компетентна взаємодія з ризиками
Організація та управління (проєктами)	Розроблення організаційних процесів
	Використання відповідних методів для успішної організації
	Оцінювання й розвиток організаційних процесів
	Виконання адміністративних завдань і відповідальне використання фінансових ресурсів
	Забезпечення комунікації та зв'язків із громадськістю
	Формування й розвиток організацій

Джерело: укладено автором на основі [5].

специфіку взаємодії з молодими людьми, підхід «рівний-рівному», врахування їх інтересів та потреб (а не лише дослідження і аналіз), вміння будувати взаємини з молоддю, адвокатувати їх інтереси тощо. Водночас, варто врахувати, що вітчизняний професійний стандарт «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» є нормативно-правовим актом, тому у його формуванні не лише національний контекст молодіжної роботи, а і вимоги вітчизняного нормопрокотування, що відрізняється від закордонних стандартів розробки нормативів.

У свою чергу, на нашу думку, як зони удосконалення вітчизняного Стандарту є підкреслення концептуальних засад впровадження молодіжної роботи у компетентностях, зокрема таких як побудова стосунків з молодими людьми, ставлення до них на рівних, підтримка різноманіття, рефлексія власної роботи, розуміння соціальних контекстів молоді. Також врахування таких напрямків роботи як адвокація інтересів молодих людей, залучення молоді до стратегічного розвитку молодіжної роботи, протидія несправедливості, сприяння інклюзії та сприяння визнанню молодіжної роботи закріпить функціональні напрямки роботи, які не тільки будуть відповідати концептуальним засадам молодіжної роботи, а й допоможуть розвивати соціальну згуртованість та долати виклики пов'язані з визнанням та підтримкою молодіжної роботи.

Використана література:

1. Коляда Н. М. Новітні підходи до молодіжної роботи як стратегічного напрямку соціальної політики в Україні. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 78. С. 75–80.
2. Коляда Н., Кравченко О. Молодіжна робота як засіб неформальної громадянської освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2019. Вип. 1. С. 72–79.
3. Левченко Н. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи: теорія і практика : монографія / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Компрінт, 2023. 429 с.
4. Про затвердження професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» : наказ М-ва молоді та спорту України від 22 берез. 2023 р. № 1564. URL: <https://mms.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-fakhivets-z-pytan-molodi-molodizhnyi-pratsivnyk> (дата звернення 20.04.2026).

5. Система компетентностей для молодіжної роботи (Австрія) / Рада Європи ; ред. В. Леснова ; пер. у межах проекту «Молодь за демократію в Україні: Фаза II». Київ : Рада Європи, 2022. 24 с. URL: <https://rm.coe.int/-aufzaq-competence-framework-ukr/1680a9bf40> (дата звернення 20.04.2026).
6. ACT Youth Work Code of Ethical Practice : a framework for safe, ethical, and professional youth work practice in the ACT / Youth Coalition of the ACT. Canberra, 2023. 17 p. URL: <https://www.youthcoalition.net/wp-content/uploads/2023/03/ACT-Youth-Work-Code-of-Ethical-Practice.pdf> (дата звернення 20.04.2026).
7. Council of Europe Youth Work Portfolio : a tool for the assessment and development of youth work competence / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe, 2025. URL: <https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio> (дата звернення 20.04.2026).
8. The history of youth work in Europe. Vol. 1 : Relevance for youth policy today / ed. by G. Verschelden et al. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2009. 191 p.
9. Youth Work in England: Policy, Practice and the National Occupational Standards. National Youth Agency, 2023. 220 p. URL: <https://nya.org.uk/wp-content/uploads/2024/09/Youth-Work-in-England-and-the-National-Occupational-Standards-2024.pdf> (дата звернення 20.04.2026).
10. Youth Work Profession Act, Chapter 533 of the Laws of Malta, Act XX of 2014. URL: <https://legislation.mt/eli/act/2014/20> (data zvernennia: 20.04.2026).

References:

1. Koliada N. M. (2017) Novitni pidkhody do molodizhnoi roboty yak stratehichnoho napriamu sotsialnoi polityky v Ukraini [Modern approaches to youth work as a strategic direction of social policy in Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky, (78), S. 75–80 [in Ukrainian].
2. Koliada N., Kravchenko O. (2019) Molodizhna robota yak zasib neformalnoi hromadianskoi osvity [Youth work as a means of non-formal civic education]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, (1), S. 72–79 [in Ukrainian].
3. Levchenko N. V. (2023) Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do molodizhnoi roboty: teoriia i praktyka [Training of future social workers for youth work: theory and practice]. Kyiv: Kompyrnt. 420 s. [in Ukrainian].
4. Ministry of Youth and Sports of Ukraine (2023) Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Fakhivets z pytan molodi (molodizhnyi pratsivnyk)” [On approval of the professional standard “Specialist in youth issues (youth worker)”] (Order No. 1564) [in Ukrainian]. URL: <https://mms.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-fakhivets-z-pytan-molodi-molodizhnyi-pratsivnyk> (data zvernennia: 20.04.2026).
5. Council of Europe (2022) Systema kompetentnostei dlia molodizhnoi roboty (Avstriia) [Competence framework for youth work (Austria)] (V. Liesnova, Ed., translated within the framework of the project Youth for Democracy in Ukraine: Phase II.). Kyiv : Council of Europe. 24 s. URL: <https://rm.coe.int/-aufzaq-competence-framework-ukr/1680a9bf40> (data zvernennia: 20.04.2026). [in Ukrainian].
6. Youth Coalition of the ACT (2023) ACT Youth Work Code of Ethical Practice: A framework for safe, ethical, and professional youth work practice in the ACT. 17 s. URL: <https://www.youthcoalition.net/wp-content/uploads/2023/03/ACT-Youth-Work-Code-of-Ethical-Practice.pdf> (data zvernennia: 20.04.2026).
7. Council of Europe (2025) Council of Europe Youth Work Portfolio: A tool for the assessment and development of youth work competence. URL: <https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio> (data zvernennia: 20.04.2026).
8. Verschelden, G., Coussée, F., Van de Walle, T., Williamson, H. (2009) The history of youth work in Europe. Vol. 1: Relevance for youth policy today. Council of Europe Publishing, 191 p.
9. National Youth Agency. (2023). Youth Work in England: Policy, Practice and the National Occupational Standards. 220 p. URL: <https://nya.org.uk/wp-content/uploads/2024/09/Youth-Work-in-England-and-the-National-Occupational-Standards-2024.pdf> (data zvernennia: 20.04.2026).
10. Youth Work Profession Act, Chapter 533 of the Laws of Malta, Act XX of 2014 (2014). URL: <https://legislation.mt/eli/act/2014/20> (data zvernennia: 20.04.2026).

V. Zolotarenko. Professional competences of youth worker: national and European contexts

The article presents a comparative analysis of professional competency frameworks for youth workers in Ukraine and abroad (United Kingdom, Austria), as well as the Council of Europe Youth Work Portfolio (2025 edition). The relevance of the study is determined by the ongoing process of professionalisation of youth work in Ukraine and the need to improve the national professional standard «Youth Work Specialist (Youth Worker)» by considering leading European experience.

The study substantiates that the professional preparation of specialists in the youth sector requires a clearly defined competency framework integrating knowledge, skills, and values. The article highlights scholarly perspectives on youth work as a specific form of social activity and as an instrument of non-formal civic education aimed at fostering young people's autonomy, their active participation (youth participation), and the strengthening of democratic values. Particular attention is given to competency systems across different countries, including the UK National Occupational Standards, the Austrian competency system the Council of Europe Youth Work Portfolio.

The author argues that despite the high level of detail of the national Standard, it requires strengthening in aspects related to building trusting relationships with young people, reflection on practical activities, support for inclusion, and recognition of youth work as a profession. It is concluded that integrating conceptual foundations – viewing young people as equal partners and understanding social contexts – into regulatory frameworks will enhance workforce preparation and advance social cohesion in Ukraine.

Key words: youth work, youth worker, social worker, professional standard, professional competences, professional knowledge, professional skills, professionalisation, non-formal education, youth policy.

Дата першого надходження статті до видання: 09.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.017:[1+16+159.955.5]

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.11>

Кахерська Т. В.

orcid.org/0000-0002-6102-8010

РОЛЬ ДИСЦИПЛІН «ФІЛОСОФІЯ» І «ЛОГІКА ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ» У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність загальних компетентностей як важливої складової професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Особлива увага зосереджена на визначенні ролі навчальних дисциплін «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» у формуванні загальних компетентностей здобувачів вищої освіти, розвитку їхнього критичного мислення, аналітичних та рефлексивних умінь. Ключовими серед них є здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, критичного і творчого мислення, ефективної комунікації, аргументованого відстоювання власної позиції, пошуку, опрацювання та оцінювання інформації, виявлення і розв'язання проблем, прийняття обґрунтованих рішень, а також готовність до саморозвитку та навчання впродовж життя.

Обґрунтовано, що такі курси у межах університетської освіти виконують інтегративну функцію, поєднуючи формування світоглядних орієнтирів із розвитком практичних умінь критичного аналізу, логічного міркування та аргументованого оцінювання інформації, що забезпечує здобувачам вищої освіти здатність до самостійного прийняття виважених рішень і відповідальної громадянської позиції.

Проаналізовано, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють необхідність переосмислення підходів до викладання гуманітарних дисциплін. Відбувається зміщення акценту від простого засвоєння знань до формування здатності здобувачів вищої освіти критично осмислювати інформацію, здійснювати рефлексію та аналізувати складні суспільні явища. У цьому контексті зазначені дисципліни мають значний потенціал у формуванні інтелектуальної, комунікативної та ціннісної складових загальних компетентностей. Актуальним є подальший перегляд місця філософських і логічних дисциплін в підготовці майбутніх фахівців, а також системне вдосконалення їхнього навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних освітніх викликів.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, «Філософія», «Логіка та критичне мислення», компетентності, загальні компетентності, здобувачі вищої освіти, заклади вищої освіти, освітній процес.

Трансформаційні процеси у сучасному суспільстві, зумовлені стрімким розвитком інформаційного простору, технологічними змінами та ускладненням соціальних взаємодій, висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, актуалізуючи необхідність формування у них широкого кола загальних компетентностей. Вони забезпечують готовність здобувачів вищої освіти до ефективної професійної та суспільної діяльності.

Важливим елементом реалізації компетентнісної парадигми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є створення умов для розвитку інтелектуальної самостійності здобувачів освіти, їхньої здатності до системного аналізу, критичного осмислення інформації, аргументованого прийняття рішень, конструктивної комунікації та усвідомлення взаємозв'язків між явищами і процесами сучасного світу.

Саме гуманітарна складова освітніх програм забезпечує вихід за межі вузькопрофесійного знання. Суттєвий потенціал у розвитку зазначених компетентностей відіграють навчальні дисципліни «Філософія» і «Логіка та критичне мислення». Опанування таких дисциплін сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до сучасних викликів і відповідально діяти в умовах постійних суспільних змін.

Проблема формування загальних компетентностей здобувачів вищої освіти є однією із актуальних напрямів педагогічних і філософських досліджень. У сучасних вітчизняних наукових працях значна увага приділяється питанням використання потенціалу гуманітарної освіти у процесі підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема представників непрофільних спеціальностей. Науковий інтерес зосереджується на визначенні можливостей гуманітарних дисциплін щодо забезпечення цілісного розвитку особистості і доповнення професійної підготовки універсальними знаннями та вміннями.

У цьому контексті І. Федоров акцентує увагу на ролі гуманітарних дисциплін у розвитку глобального мислення здобувачів вищої освіти. Автор наголошує, що їх вивчення сприяє формуванню критичного мислення, міжкультурної компетентності, етичної рефлексії та здатності осмислювати сучасні суспільні процеси [10].

Вагоме місце у наукових дослідженнях займає питання ролі філософії в університетській освіті. Так, О. Кулик обґрунтовує її значення для розвитку критичного мислення, аргументаційних умінь та відповідальності у майбутніх фахівців [4]. Натомість М. Колотило аналізує необхідність збереження філософської складової у підготовці здобувачів освіти технічних спеціальностей, підкреслюючи її внесок у формування світоглядної культури та творчого професійного мислення [3].

Окремий напрям досліджень присвячений навчальній дисципліні «Логіка та критичне мислення». О. Ярмола та К. Велика підкреслюють її значення для підготовки здобувачів нефілософських спеціальностей, наголошуючи на необхідності розвитку навичок логічного аналізу, критичного оцінювання інформації та аргументованого відстоювання власної позиції [11].

Методичні аспекти викладання логіки та критичного мислення висвітлено у праці О. Гудзенко, яка розглядає сучасні освітні технології як ефективний інструмент формування компетентностей [1]. Водночас

А. Педорич доводить, що вивчення логіки є важливою умовою розвитку критичного мислення, оскільки сприяє виробленню навичок аналізу, оцінювання інформації та побудови обґрунтованих суджень [6].

Проблему розвитку логічної компетентності та критичного мислення досліджує також Л. Непіпенко. Авторка розглядає їх як важливі чинники формування здатності до аналізу інформації, що набуває особливого значення в умовах інформаційних загроз і поширення маніпулятивного контенту [5].

Аналіз наукових праць засвідчив значний інтерес до проблеми впливу філософії, логіки та критичного мислення на розвиток особистості здобувачів вищої освіти. Однак, більшість наукових розвідок зосереджені на окремих аспектах цієї проблематики, тоді як комплексний аналіз потенціалу навчальних дисциплін «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» у формуванні загальних компетентностей майбутніх фахівців в умовах реалізації компетентнісного підходу залишається недостатньо висвітленим. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на теоретичне обґрунтування та практичне осмислення їхньої ролі у системі вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування значення навчальних дисциплін «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» у процесі формування загальних компетентностей здобувачів вищої освіти, а також визначення їхньої ролі у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Відповідно до положень Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, одним із ключових напрямів її удосконалення визначено забезпечення якості та відповідності вищої освіти сучасним суспільним і професійним викликам. За таких умов пріоритетного значення набуває не лише зміст навчання, а й результати освітнього процесу, що відображаються у сформованості компетентностей здобувачів вищої освіти [9].

У сучасному науковому та нормативно-правовому дискурсі поняття «компетентність» розглядається як інтегральна і динамічна характеристика особистості, що відображає її спроможність ефективно діяти в різних сферах життя. Вона формується завдяки взаємодії когнітивних, практичних і ціннісно-світоглядних складових, які забезпечують здатність особистості до аналітичного мислення, критичного оцінювання інформації і конструктивного розв'язання професійних та суспільно значущих завдань [7].

Як зазначає Н. Дерстуганова, це поняття не обмежується лише наявністю певного обсягу знань або сформованістю практичних умінь, воно охоплює сукупність навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій та особистісних якостей, які забезпечують здатність ефективно реалізовувати себе у навчальній, професійній та особистісній сферах [2].

До загальних належать компетентності, що характеризуються універсальністю застосування і формують основу професійного та особистісного розвитку здобувачів вищої освіти.

Зокрема, йдеться про розвиток здатності до критичного та системного аналізу інформації, логічного структурування знань, аргументованого формулювання власної позиції та виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Не менш важливими є такі загальні компетентності, як уміння адаптуватися до нових умов, здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, здатність до конструктивної комунікації та співпраці у професійному середовищі, а також уміння застосовувати отримані знання для аналізу й розв'язання складних міждисциплінарних проблем [9].

Такий підхід засвідчує, що результатом вищої освіти є не лише накопичення певного обсягу інформації, а й розвиток особистості, здатної до самостійного мислення, відповідального прийняття рішень, професійної самореалізації та безперервного навчання. У цьому контексті особливого значення набувають навчальні дисципліни гуманітарного циклу, зокрема «Філософія» і «Логіка та критичне мислення», які створюють підґрунтя для розвитку загальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Дисципліни гуманітарного циклу в підготовці здобувачів освіти непрофільних спеціальностей сприяють формуванню в них світоглядних орієнтирів, морально-етичних цінностей, громадянської відповідальності та здатності до осмислення соціальних і професійних процесів.

Як зазначає І. Федоров, гуманітарні дисципліни, зокрема філософія, історія, українознавство, культурологія, соціологія, політологія та етика, відіграють важливу роль у забезпеченні комплексного пізнання людини і суспільства, сприяючи формуванню у здобувачів освіти цілісного бачення історичного, культурного та соціального розвитку людства [10].

У свою чергу, на думку М. Колотило, філософія також виконує інтегруючу функцію в освітньому процесі, оскільки створює умови для взаємодії гуманітарного і технічного знання [3].

Разом із тим, саме «логіка дозволяє осмислювати процес пізнання з урахуванням встановлених правил, норм раціональних пізнавальних процедур, розв'язувати конкретні проблеми практичного характеру. <...> Фахівцю будь-якого профілю необхідне знання логіки, тому що будь-яка розумова діяльність виявляється малоефективною без знання засобів точного вираження думок», – справедливо зазначає А. Педорич [6].

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що гуманітарна складова освіти створює умови для розвитку універсальних компетентностей, які доповнюють фахову підготовку і сприяють формуванню конкурентоспроможного, адаптивного та інтелектуально розвиненого фахівця. Відтак, відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо організації вивчення гуманітарних дисциплін, закладам вищої освіти необхідно «забезпечити викладання дисциплін, що формують компетентності з історії та культури України, філософії, української мови із загальним обсягом не менше 12 кредитів ЄКТС» [8].

Так, курс «Філософія» посідає важливе місце у освітньому процесі, оскільки його зміст виходить за межі засвоєння суто теоретичних знань і спрямований на розвиток здатності до осмислення складних явищ, власних знань, а також аналізу різних підходів до вирішення питань. Специфіка філософського пізнання полягає у його спрямованості на осмислення фундаментальних проблем та протиріч в житті людини і суспільства та системи цінностей, що формує основу для розвитку як загальних, так і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти.

Результатом засвоєння основ філософії є формування готовності до самовдосконалення, розвиток здатності до осмислення власних поглядів і переконань, що створює передумови для рефлексивного аналізу, критичного оцінювання інформації та свідомого формування особистої позиції [10].

Ознайомлення з основними філософськими течіями, зокрема екзистенціалізмом, конструктивізмом, емпіризмом, прагматизмом, постмодернізмом, неопозитивізмом, структуралізмом і раціоналізмом, сприяє розвитку інтелектуального потенціалу здобувачів вищої освіти, формуванню вмінь аналізувати питання, брати участь у наукових дискусіях, співвідносити різні підходи до осмислення складних соціокультурних явищ і процесів, а також приймати обґрунтовані рішення [10].

У процесі викладання дисципліни, за визначенням О. Кулика, доцільним є забезпечення реалізації низки важливих функцій, які окреслюють її значення у системі університетської освіти. Науковець обґрунтовує, що ефективно викладання цього курсу має бути спрямоване не лише на передачу теоретичних знань, а й на виконання метатеоретичної функції, розвиток критичного та системного мислення здобувачів освіти, удосконалення їхніх аргументаційних навичок та формування усвідомлення підстав відповідальної поведінки [4].

Завдяки поєднанню творчого, логічного, аналітичного, рефлексивного та ціннісного підходів така навчальна дисципліна розширює можливості застосування знань у різних сферах діяльності.

Поряд із філософською складовою гуманітарної підготовки *навчальна дисципліна «Логіка та критичне мислення»* набуває особливого значення у розвитку загальних компетентностей здобувачів вищої освіти, адже її змістове наповнення сприяє формуванню інтелектуальної самостійності особистості, здатності до рефлексії та конструктивного діалогу.

Значущість цього курсу у закладах вищої освіти визначається ще й тим, що він виконує пізнавальну та світоглядну функції, оскільки формує інформаційну грамотність, культуру раціонального мислення і здатність до критичного оцінювання різних позицій.

У сучасних умовах інформаційної насиченості суспільства критичне мислення набуває особливого значення. У цьому контексті Л. Непіпенко акцентує увагу на тому, що таке мислення є однією з визначальних характеристик освіченої особистості, оскільки передбачає здатність до самостійного аналізу, оцінювання інформації та рефлексивного осмислення суспільних явищ. Воно виступає не лише інструментом інтелектуального осмислення, а й важливим чинником формування можливості особистості до протистояння маніпулятивним впливам, розпізнавання недостовірних суджень та здійснення свідомого вибору на основі раціонального обґрунтування [5].

Підкреслюючи важливість дисципліни для сфер суспільної та індивідуальної інформаційної безпеки О. Ярмола та К. Велика зауважують, що вона «...стала маркером нового, вільного громадянського суспільства» [10]. Закономірно, що такі курси мають орієнтуватися на формування неупередженого та самостійного способу мислення, що дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати здатність до раціонального осмислення проблемних ситуацій, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання достовірності суджень і побудови послідовної аргументації.

Досліджуючи значення логічної підготовки здобувачів вищої освіти, О. Гудзенко наголошує на тому, що така навчальна дисципліна сприяє розвитку впорядкованого та раціонального мислення, а також стимулює творчий потенціал особистості. Курси такого спрямування можуть містити як теоретико-методологічні компоненти, пов'язані з дослідженням загальних засад логічного пізнання, принципів функціонування наукового знання та історії становлення логічної культури мислення, так і практико-орієнтовані складові, спрямовані на розвитку навичок аргументованого міркування, аналізу суджень, виявлення суперечностей і рефлексивного осмислення власних переконань [1].

У результаті здобувачі вищої освіти самостійно оцінюють інформаційні потоки, приймають обґрунтовані рішення та ефективно діють в умовах складного та динамічного соціального середовища.

Навчальні дисципліни «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» переважно викладаються на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та можуть бути як обов'язковими, так і вибірковими освітніми компонентами залежно від особливостей освітньої програми.

Взаємодія цих дисциплін сприяє поєднанню теоретичного осмислення складних питань із розвитком практичних способів їх аналізу, що створює умови для формування цілісного підходу до роботи з інформацією та подальшого прийняття конструктивних рішень.

Водночас, попри тісний взаємозв'язок цих дисциплін, кожна з них має власну специфіку: філософія сприяє формуванню здатності до осмислення фундаментальних питань розвитку людини, суспільства та світу, становлення світоглядної культури, критичного мислення і ціннісних орієнтацій, тоді як логіка забезпечує оволодіння засобами послідовного міркування, аналізу аргументів і побудови обґрунтованих висновків.

Перша дисципліна допомагає постановці та концептуальному осмисленню проблем, сприяючи розширенню пізнавальних можливостей особистості та формуванню спроможності розглядати явища з різних позицій, тобто створює змістову основу осмислення дійсності. Друга забезпечує раціональну організацію процесу мислення, допомагаючи уникати помилкових суджень, а отже сприяє оволодінню засобами аналізу, структурування думок та перевірки міркувань.

Враховуючи зазначене, освітній потенціал дисциплін «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» полягає у формуванні загальних компетентностей, а також розвитку рефлексивних умінь і культури мислення здобувачів вищої освіти. До найважливіших із них належать здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, критичного і творчого мислення, ефективної комунікації, аргументованого відстоювання власної позиції, пошуку, опрацювання та оцінювання інформації, виявлення і розв'язання проблем, прийняття обґрунтованих рішень, а також готовність до саморозвитку та навчання впродовж життя (рис. 1).



Рис. 1. Вплив дисциплін «Філософія» і «Логіка та критичне мислення» на формування загальних компетентностей, рефлексивних умінь і культури мислення здобувачів вищої освіти

Висновки. Таким чином, становлення якісного людського капіталу в сучасній системі вищої освіти передбачає не лише набуття здобувачами освіти професійних знань і практичних умінь, а й розвиток комплексу загальних компетентностей, які сприяють самостійному мисленню, творчому вирішенню проблем та ефективній взаємодії із суспільством. У цьому процесі важливу роль відіграють дисципліни гуманітарного спрямування, зокрема «Філософія» і «Логіка та критичне мислення», оскільки вони формують інтелектуальні засади особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців.

Навчальні компоненти, пов'язані з філософським осмисленням дійсності, теорією аргументації та практикою побудови обґрунтованих суджень, створюють необхідну основу для розвитку у здобувачів освіти системного, раціонального, інноваційного, творчого та критичного мислення. Саме розвиток таких якостей є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця, орієнтованого на інноваційну діяльність, професійну мобільність і відповідальну участь у суспільних процесах.

Перспективними напрямками подальших досліджень є визначення оптимальних моделей інтеграції зазначених дисциплін у освітні програми різних спеціальностей, а також удосконалення методичного забезпечення їх викладання у закладах вищої освіти.

Використана література:

- Гудзенко О. Г. Сучасні освітні технології у викладанні логіки та критичного мислення: методологічний аспект. *Вісник науки та освіти*. 2022. №2 (2). С. 128–139. DOI: 10.52058/2786-6165-2022-2(2)-128-139
- Дерстуганова Н. В. Генеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. С. 169–173. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.30>
- Колотило М. О. Філософія в технічному університеті: обґрунтування, легітимація, апологія. *Філософія освіти*. 2016. № 1 (18). С. 150–162. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/1f4c3c7d-3942-427f-91c4-0c209e41fcca/content> (дата звернення: 08.07.2026).
- Кулик О. В. Роль філософії в університеті. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2018. Вип. 21. С. 46–51. URL: https://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/21_2018/8.pdf (дата звернення: 08.07.2026).
- Непіпенко Л. П. Логічна компетентність, аргументація та критичне мислення як важливі засоби оптимізації протидії духовній агресії рф проти України. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2024. Вип. 52. С. 190–198. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.52.23>

6. Педорич А. В. Вивчення логіки як умова розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2024. № 1. С. 231–242. DOI: 10.32755/sjeducation.2024.01.231
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція: 27.06.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 08.07.2026).
8. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін : лист Міністерства освіти і науки України від 11.03.2015 р. №1/9-120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-120729-15#Text> (дата звернення 08.07.2026).
9. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.07.2026).
10. Федоров І. В. Формування глобального мислення у сучасних здобувачів вищої освіти засобами дисциплін гуманітарного циклу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2025. №2 (121). С. 136–151. DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.10
11. Ярмола О. В., Велика К. І. Навчальна дисципліна «Логіка і критичне мислення» в процесі підготовки фахівців нефілософських спеціальностей у вищих навчальних закладах. *Науково-практична спадщина академіка А. С. Даниленка у стратегічних орієнтирах розвитку аграрного сектору та сталого землекористування в умовах глобальних викликів : матеріали круглого столу (м. Біла Церква, 4 берез. 2026 р.)*. Біла Церква: Білоцерківський НАУ, 2026. С. 70–71. URL: https://science.btsau.edu.ua/sites/default/files/tezy/2026/tezy_krugl_stil_danylenko_%204.03.26.pdf (дата звернення: 07.07.2026).

References:

1. Hudzenko, O. H. (2022). Suchasni osviti tekhnologii u vykladanni lohiky ta krytychnoho myslennia: metodolohichniy aspekt [Modern educational technologies in the teaching of logic and critical thinking: a methodological aspect]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 2 (2), 128–139. DOI: 10.52058/2786-6165-2022-2(2)-128-139 [in Ukrainian].
2. Derstuhanova, N. V. (2022). Geneza zmistu poniattia «kompetentnist» v ukrainskomu ta zarubizhnomu osvitnomu dyskursi [The origins of the concept of 'competence' in Ukrainian and international educational discourse]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Development in Higher and General Education Schools*, 82, 169–173. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.30> [in Ukrainian].
3. Kolotylo, M. O. (2016). Filosofiia v tekhnichnomu universyteti: obgruntuvannia, lehitymatsiia, apolohiia [Philosophy at a technical university: justification, legitimisation, defence]. *Filosofiia osvity. – Philosophy of Education*, 1 (18), 150–162. Retrieved from <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/1f4c3c7d-3942-427f-91c4-0c209e41fccca/content> (data zvernennia: 08.07.2026) [in Ukrainian].
4. Kulyk, O. V. (2018). Rol filosofii v universyteti [The role of philosophy at university]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii – Bulletin of Lviv University. Series: Philosophical and Political Science Studies*, 21, 46–51. Retrieved from https://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/21_2018/8.pdf (data zvernennia: 08.07.2026) [in Ukrainian].
5. Nepipenko, L. P. (2024). Lohichna kompetentnist, arhumentatsiia ta krytychne myslennia yak vazhlyvi zasoby optymizatsii proty-dii dukhovnii ahresii rf proty Ukrainy [Logical competence, argumentation and critical thinking as important means of optimising the response to the russian federation's ideological aggression against Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii – Bulletin of Lviv University. Series: Philosophical and Political Science Studies*, 52, 190–198. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.52.23> [in Ukrainian].
6. Pedorych, A. V. (2024). Vyvchennia lohiky yak umova rozvytku krytychnoho myslennia u zdobuvachiv vyshchoi osvity [The study of logic as a prerequisite for the development of critical thinking among higher education students]. *Naukovyi visnyk Sivershchyny. Seriia: Osvita. Sotsialni ta povedinkovi nauky – Scientific Bulletin of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences*, 1, 231–242. DOI: 10.32755/sjeducation.2024.01.231 [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On Higher Education : Law of Ukraine dated 1 July 2014, № 1556-VII]. Redaktsiia: 27.06.2026. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 08.07.2026) [in Ukrainian].
8. Pro orhanizatsiiu vyvchennia humanitarnykh dystsyplin : lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.03.2015 r. №1/9-120 [On the organisation of the study of humanities : letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 11 March 2015, № 1/9-120]. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-120729-15#Text> (data zvernennia: 08.07.2026) [in Ukrainian].
9. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.02.2022 r. № 286-r. [On the Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032 : Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 February 2022, №. 286-r]. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (data zvernennia: 07.07.2026) [in Ukrainian].
10. Fedorov, I. V. (2025). Formuvannia hlobalnoho myslennia u suchasnykh zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy dystsyplin humanitarnoho tsykladu [The development of global thinking among contemporary higher education students through the humanities]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky – Bulletin of the Ivan Franko State University of Zhytomyr. Pedagogical Sciences*, 2 (121), 136–151. DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.10 [in Ukrainian].
11. Iarmola, O. V., Velyka, K. I. (2026). Navchalna dystsyplina “Lohika i krytychne myslennia” v protsesi pidhotovky fakhivtsiv nefilosofskykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh [The course ‘Logic and Critical Thinking’ in the training of specialists in non-philosophical specialties at higher education institutions]. *Naukovo-praktychna spadshchyna akademika A. S. Danylenka u stratehichnykh oriientyrah rozvytku ahrarnoho sektoru ta staloho zemlekorystuvannia v umovakh hlobalnykh vyklykiv : materialy kruhloho stolu (m. Bila Tserkva, 4 berez. 2026 r.) – The scientific and practical legacy of Academician A. S. Danylenko in the strategic guidelines for the development of the agricultural sector and sustainable land use in the context of global challenges : proceedings of the round table (Bila Tserkva, 4 March 2026)*. Bila Tserkva: Bilotserkivskiyi NAU, 70–71. Retrieved from https://science.btsau.edu.ua/sites/default/files/tezy/2026/tezy_krugl_stil_danylenko_%204.03.26.pdf (data zvernennia: 07.07.2026) [in Ukrainian].

T. Kakherska. The role of the disciplines 'Philosophy' and 'Logic and Critical Thinking' in the development of general competences among higher education students

This article explores the nature of general competences as a key component of the professional training of higher education students. Particular attention is paid to defining the role of the academic disciplines 'Philosophy' and 'Logic and Critical Thinking' in the development of general competences among higher education students, and in fostering their critical thinking, analytical and reflective skills. Key among these are the ability to think abstractly, to analyse and synthesise, to think critically and creatively, to communicate effectively, to defend one's own position with sound reasoning, to search for, process and evaluate information, to identify and solve problems, to make informed decisions, and a readiness for self-development and lifelong learning.

It has been argued that such courses, within the context of university education, fulfil an integrative function, combining the formation of worldview orientations with the development of practical skills in critical analysis, logical reasoning and the reasoned evaluation of information, which equips students with the ability to make informed decisions independently and to adopt a responsible civic stance.

It has been analysed that current trends in the development of higher education necessitate a rethinking of approaches to the teaching of humanities subjects. There is a shift in emphasis from the mere acquisition of knowledge to the development of students' ability to critically interpret information, engage in reflection and analyse complex social phenomena. In this context, these disciplines have significant potential for developing the intellectual, communicative and value-based components of general competences. It is important to further review the role of philosophical and logical disciplines in the training of future specialists, as well as to systematically improve the teaching and methodological resources for these disciplines in line with contemporary educational challenges.

Key words: humanities, 'Philosophy', 'Logic and Critical Thinking', competences, general competences, higher education students, higher education institutions, educational process.

Дата першого надходження статті до видання: 13.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364:001.8:165.1

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.12>

Кивлюк О. П.

orcid.org/0000-0002-7900-9299

Павлова О. Ю.

orcid.org/0000-0002-0593-1336

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Соціальна робота як галузь наукового знання та професійної діяльності, що поєднує процеси продукування теоретичного й емпіричного знання з інтеграцією міждисциплінарних підходів, потребує постійної філософської рефлексії та методологічного осмислення процесів інтерпретації наукових результатів. У статті обґрунтовано, що когнітивна інтерпретація результатів міждисциплінарних досліджень є самостійним професійно-пізнавальним процесом, який забезпечує інтеграцію доказового знання, професійного досвіду, етичних принципів і контекстуальних особливостей конкретної соціальної ситуації. Науковий доробок доводить, що її філософсько-методологічне підґрунтя формується сучасними підходами до наукового пізнання, які розглядають інтерпретацію як відкритий, рефлексивний і контекстуально зумовлений процес. На основі аналізу сучасних наукових праць запропоновано авторське бачення структури когнітивних механізмів інтерпретації, яка охоплює селекцію, категоризацію, систематизацію, структурування, концептуальне перекодування, контекстуалізацію, критичне оцінювання, рефлексію та синтез наукових результатів. Продемонстровано, що ефективність функціонування цих механізмів визначається взаємодією професійного досвіду, когнітивної емпатії, морально-етичних орієнтирів і умов реалізації професійного рішення. Запропоновано визначення когнітивної інтерпретації як процесу трансформації міждисциплінарного знання у професійно обґрунтовані рішення; окреслено основні ризики когнітивної інтерпретації, пов'язані з когнітивними викривленнями, інформаційним перевантаженням і дисциплінарним редукціонізмом. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням методологічних підходів до оцінювання когнітивної компетентності соціальних працівників та емпіричною перевіркою впливу когнітивних механізмів і когнітивних викривлень на якість професійного прийняття рішень.

Ключові слова: когнітивні механізми, соціальна робота, міждисциплінарне дослідження, когнітивна інтерпретація, філософсько-методологічні засади, наукові дослідження, когнітивна емпатія, критичне мислення.

Філософія як світоглядно-методологічна основа пізнання та фундамент для всіх наук перебуває у складному взаємозв'язку зі становленням та розвитком соціогуманітарної сфери, де соціальна робота не є винятком. У цьому контексті філософія зберігає методологічну значущість, оскільки не лише пропонує іншим наукам концептуальні підходи, способи теоретичного узагальнення та принципи критичного аналізу, а й сама збагачується результатами міждисциплінарних наукових пошуків.

Отже, особливої актуальності в контексті зазначеного взаємообміну набуває і соціальна робота, де дослідження даної проблем потребує поєднання філософської рефлексії, критичного мислення, емпіричного аналізу та міждисциплінарної інтерпретації. Соціальна робота як науково-практична галузь звертається до філософських засад задля осмислення цінності людської гідності, соціальної справедливості, відповідальності, солідарності та гуманістичних підстав професійної діяльності. Водночас, відбувається розширення меж філософського знання через актуалізацію питань соціальної вразливості, нерівності, життєстійкості, інституційної підтримки та етичних меж світу людини.

Класичний тип раціональності передбачав орієнтацію на об'єктивність, емпірику, індукцію, верифікацію, однозначність причинно-наслідкових зв'язків та прагнення до універсальних моделей. Однак у контексті соціальної роботи такі підходи виявляються недостатніми, оскільки соціальні проблеми мають багатовимірний характер і не можуть бути повністю пояснені лише за допомогою лінійних причинно-наслідкових схем. Трансформація усталених дисциплінарних меж та очевидна значимість міждисциплінарних підходів також стали предметом філософської рефлексії, в першу чергу, в контексті розвитку соціальних наук.

Саме тому сучасне філософське осмислення соціальної роботи потребує переходу від класичного уявлення про раціональність до більш відкритих, міждисциплінарних і контекстуально чутливих моделей пізнання. Вони дають змогу враховувати не лише об'єктивні соціальні чинники, а й суб'єктивний досвід людини, ціннісні орієнтири професійної допомоги, інституційні умови соціальної підтримки та складність взаємодії між особистістю, спільнотою і суспільством.

Метою статті є опис та аналіз когнітивних механізмів інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень у соціальній роботі та обґрунтування їх філософсько-методологічних засад.

Міждисциплінарність є природною ознакою досліджень у соціальній роботі, що поєднує в собі наукове пізнання з практичною діяльністю, у межах якої психологічні, освітні, медичні, правові, соціокультурні, політичні та релігійні чинники інтегруються та утворюють системно-структурну взаємодію інтерпретації результатів наукового пошуку та належних стратегій професійної реалізації. Варто наголосити, що міждисциплінарні дослідження у соціальній роботі виконують системоутворювальну функцію, оскільки забезпечують інтеграцію теоретичних положень, методологічних підходів і емпіричних даних різних галузей знань для комплексного аналізу соціальних проблем та обґрунтування професійних рішень.

Саме міждисциплінарний підхід дозволяє сформувати цілісне уявлення про сутність соціальної проблеми, визначити взаємозв'язок її структурних елементів, адекватно оцінити складність соціальних процесів, вибудувати науково обґрунтовані підходи до реагування на нові соціальні виклики, розробити та втілити комплексні механізми її вирішення.

Філософське осмислення когнітивної інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень спирається на сучасне розуміння наукового пізнання як відкритого, контекстуально зумовленого та рефлексивного процесу. На відміну від класичної раціональності, сучасні підходи розглядають інтерпретацію як активне конструювання смислу, що формується у взаємодії наукових доказів, професійного досвіду, ціннісних орієнтирів і конкретної соціальної ситуації. Відповідно, філософські засади когнітивної інтерпретації доцільно розглядати крізь призму кількох взаємопов'язаних методологічних підходів, які пояснюють механізми формування професійного знання в соціальній роботі. Так, герменевтика пояснює інтерпретацію як процес осмислення наукових результатів, феноменологія й конструктивізм акцентують увагу на суб'єктивному досвіді, професійній рефлексії та когнітивній емпатії, а критичний реалізм і постнекласична раціональність підкреслюють контекстуальність соціальної реальності й необхідність інтеграції різних наукових перспектив.

У сукупності ці підходи дають змогу розглядати когнітивну інтерпретацію як механізм трансформації результатів міждисциплінарних досліджень у професійно обґрунтовані рішення, що поєднують доказовість, етичну відповідальність, рефлексію та практичну доцільність.

Зазначені філософсько-методологічні положення набувають особливого значення в умовах сучасних соціальних трансформацій, коли інтерпретація результатів міждисциплінарних досліджень безпосередньо впливає на якість професійних рішень у соціальній роботі.

Повномасштабна війна, збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, осіб з інвалідністю, сімей, які втратили житло чи засоби існування, актуалізують необхідність інтеграції результатів досліджень різних наук для розроблення ефективних моделей соціальної підтримки, психосоціальної реабілітації, соціальної адаптації та відновлення людського потенціалу. Тобто специфікою осмислення феномену соціальної роботи в Україні є його трансформація в умовах війни [3; 11].

Проте проблема полягає в тому, що автоматичної трансформації наукових результатів у ефективні соціальні практики не відбувається, бо виникає потреба у міждисциплінарному узгодженні, врахуванню контекстуальності та варіативності, критичній інтерпретативності. Професійні висновки, що спираються виключно на результати наукового дослідження, можуть помилково інтерпретуватися, посилюючи ризики необґрунтованих рішень та мати негативні етичні та соціально-правові наслідки. Тобто для соціальної роботи ця проблематика має виняткову значимість.

Зазначені методологічні положення зумовлюють необхідність звернення до сучасних наукових підходів, у яких проблема когнітивної інтерпретації міждисциплінарного знання розглядається як одна з передумов ефективної професійної діяльності соціального працівника.

Соціальна робота є вже достатньо сформованою самостійною галуззю науково-практичного знання, що має відповідний, усталений тематичний горизонт. Тим не менш наукові розробки останнього десятиліття продемонстрували життєздатність таких класичних тем як: філософські засади соціальної роботи, її етичні принципи та когнітивно-інтерпретаційними механізмами, а також значимість філософських підходів щодо осмислення етапів становлення соціальної роботи.

Питання інтерпретації наукового знання у соціальній роботі розглядалася у працях як закордонних, так і українських дослідників: Б. Тайлора й А. Віттакера [17], Е. Муллена та ін. [13], А. Ньюберрі [14], О. Кравченко [3], Т. Семігіної [4], Н. Кабаченко, О. Бойко [2], Т. Тарасенко, Н. Сорокіної [5] та інших, які аналізували когнітивні механізми рефлексивного осмислення наукових результатів, варіативність та контекстуальність їх інтерпретації, модуси трансформації результатів досліджень та ефективність імплементації у практику соціальної роботи.

Узагальненню філософських засад концептуалізації соціальної роботи присвячені праці Т. Гамільтона [10], Д. Кліффорда [7], П. Тіліха [18].

Регулярно в сфері соціальної роботи відбувається актуалізація напрямків наукового дослідження, які пов'язані з гострими проблемами сьогодення, наприклад: пандемії (Ф. Мішна та ін. [12], С. Аллманг та ін. [6]); антирасизму (Т. Фрідлайн та ін. [8], Б. Валлер та ін. [19]); імплементації штучного інтелекту в полі соціальної роботи (Д. Паттон та ін. [15], Ф. Рімера [16]).

У своїх дослідженнях А. Ньюберрі репрезентує методологічну спорідненість герменевтики – як теорії, методу, мистецтва розкриття смислу – із соціальною роботою, оскільки остання суб'єктивно орієнтована щодо практичної спрямованості на кінцевого споживача соціальної послуги [14]. Тобто, герменевтична можливість є принциповою для аналізу когнітивних механізмів інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень у соціальній роботі, оскільки показує, що вона завжди спирається на попередні смислові структури та досвід практичної діяльності.

Розглядаючи обґрунтовані соціальні практики як механізм трансформації наукового знання, Е. Муллен, С. Бледсо та Дж. Беллами акцентують на наявності невідповідності між знанням, отриманим у результаті наукових досліджень, і його фактичним використанням у практиці соціальної роботи [13]. Ефективне

впровадження обґрунтованих підходів щодо реалізації соціальної роботи потребує безперервної освіти, систематичного професійного зростання, критичного аналізу наукових результатів та їх виваженої імплементації в практичну діяльність. Цей процес повинен передбачати впровадження інноваційних практик соціальної роботи з рахуванням конкретних умов, ситуаційної специфіки, соціокультурного контексту, ресурсних можливостей, міждисциплінарної взаємодії, врахування умов змін соціального середовища та потреб отримувачів послуг [13].

В українському науковому дискурсі із соціальної роботи розглядаються різні аспекти цієї проблематики, зокрема: міждисциплінарна спрямованість соціальної роботи в межах її наукової автономії (Т. Семигіна) [4], наративне осмислення як індивідуального так і соціального досвіду (Н. Кабаченко та О. Бойко) [2], удосконалення процесу професійної підготовки соціальних працівників шляхом поєднання теоретичного знання, дослідницьких методик та практичного досвіду (Н. Гусак та А. Костюкевич) [1] тощо.

Українська дослідниця Т. Семигіна наголошує, що «соціальна робота як незалежна дисципліна має високий ступінь міждисциплінарності. Однак не слід плутати останню з незалежністю дисципліни: особливість соціальної роботи як прикладної дисципліни для роботи з проблемами людей на різних рівнях – від індивідуального до загальнодержавного – передбачає можливість аналізувати такі проблеми з різних поглядів, застосовуючи теорії, що традиційно вважаються соціологічними чи психологічними або належать до сфери соціальної політики» [4, с. 58].

Отже, аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність значного наукового доробку щодо міждисциплінарності соціальної роботи, доказової практики, професійного прийняття рішень та когнітивної емпатії. Водночас відсутня цілісна концептуалізація когнітивної інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень як багаторівневого процесу, що інтегрує філософські засади пізнання, професійний досвід, рефлексію та етичні орієнтири. Саме ця обставина визначає логіку подальшого дослідження.

Б. Тейлор і А. Вітaker, у свою чергу, акцентують увагу, на значенні та ефективності прийняття професійних рішень в соціальній роботі, що формуються на перетині когнітивних механізмів, практичного досвіду, емоційного та дієвого рівнів емпатії, моральних установок і умов реалізації конкретної ситуації [17]. Інтерпретація результатів досліджень в соціальній роботі апriorі носить міждисциплінарний характер, не може відокремлюватися від системно-структурного професійного представлення та залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників, що визначають якість аналізу інформації, її практичного осмислення та застосування в конкретній професійній ситуації.

Спираючись на результати проведеного аналізу, пропонуємо авторську модель когнітивної інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень у соціальній роботі, яка поєднує власне когнітивні механізми та чинники, що визначають ефективність їх функціонування у професійній діяльності соціального працівника.

Власне когнітивні механізми забезпечують первинну обробку та інтеграцію результатів міждисциплінарних досліджень; вони охоплюють сприйняття інформації, її критичний аналіз, інтерпретацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання достовірності отриманих доказів та їх інтеграцію у професійне знання. Ефективність реалізації цих механізмів залежить від низки професійних та особистісних чинників, що розглядаються нижче.

Одним із ключових чинників ефективного функціонування когнітивних механізмів є практичний досвід, який передбачає накопичення професійних знань і навичок, сформованих у процесі безпосередньої роботи з різними категоріями клієнтів та вирішення соціальних проблем і сприяє правильній інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень, їх адаптації до конкретних умов діяльності, врахуванню типових і нетипових ситуацій, а також розвитку професійної інтуїції, що доповнює доказовий підхід до прийняття рішень.

Поряд із практичним досвідом важливим чинником когнітивної інтерпретації виступає емпатія. Її емоційний та дієвий рівні визначають здатність соціального працівника не лише розуміти емоційний стан, потреби та переживання клієнта (емоційний компонент), а й трансформувати це розуміння у відповідні професійні дії, спрямовані на підтримку, захист і покращення його благополуччя (дієвий компонент). Емпатія забезпечує більш глибоку інтерпретацію даних досліджень крізь призму індивідуальної життєвої ситуації клієнта, що сприяє прийняттю рішень, орієнтованих на його реальні потреби та ресурси.

Не забуваємо й про складову емпатії, що відображає здатність особистості до усвідомленого інтелектуального розуміння переживань, мотивів, переконань і соціальної позиції іншої людини, як необхідної передумови соціального діалогу, взаємного визнання, формування культури співіснування та гармонізації суспільних відносин, а саме про її когнітивний бік. К. Гердес і Е. Сігал пропонують власну модель когнітивної емпатії для соціальної роботи, яка ґрунтується на «особистісно-середовищному» підході. «Ця модель відображає підхід «особа-середовище» в соціальній роботі та відданість соціальній справедливості, що є основною цінністю професії. Модель, складається з трьох компонентів, кожен з яких базується на попередній частині:

- 1) афективна реакція на емоції та дії іншої людини;
- 2) когнітивна обробка власної афективної реакції, а також точки зору іншої людини;
- 3) свідоме прийняття рішення щодо емпатійних дій» [9, с. 120].

Важливу роль у забезпеченні обґрунтованості когнітивної інтерпретації відіграють морально-етичні установки соціального працівника, які включають систему професійних цінностей, етичних принципів, норм

соціальної справедливості, поваги до людської гідності, автономії особистості, конфіденційності та відповідальності. Саме вони визначають етичну допустимість використання результатів міждисциплінарних досліджень у практиці соціальної роботи, допомагають долати ціннісні конфлікти, забезпечують дотримання професійних стандартів і сприяють прийняттю рішень, що відповідають найкращим інтересам клієнта.

Завершальним чинником ефективної когнітивної інтерпретації є умови реалізації професійного рішення, які охоплюють аналіз контексту професійної діяльності та сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що впливають на процес прийняття професійного рішення й визначають можливість практичного застосування отриманих доказів. До них належать особливості соціального контексту, правове регулювання, доступність ресурсів, часові обмеження, міжвідомча взаємодія, рівень ризику, індивідуальні характеристики клієнта, специфіка його соціального оточення та актуальні потреби. Аналіз цих умов дозволяє адаптувати інтерпретацію результатів міждисциплінарних досліджень до конкретного випадку, забезпечуючи обґрунтованість, доцільність і ефективність професійного втручання.

Узагальнення наведених положень дозволяє розглядати когнітивну інтерпретацію результатів міждисциплінарних досліджень як самостійний професійно-пізнавальний процес, що забезпечує трансформацію міждисциплінарного наукового знання у практично обґрунтовані рішення. У цьому контексті пропонуємо таке авторське визначення. Когнітивну інтерпретацію результатів міждисциплінарних досліджень у соціальній роботі можна визначити як процес активного генерування професійної квінтесенції шляхом селекції (селективна увага дозволяє виокремити показники, поняття, дані, які вважатимуться релевантними), категоризації (виявлення ризиків, ресурсів, резильєнтності, вразливості, включення/виключення і т.д., що створює передумови для когнітивної редукції), систематизації наукових результатів (практичного фактажу) за їх тематичною належністю, рівнем аналізу, методологічним походженням і практичною значущістю, структурування (встановлення зв'язків та взаємозалежності між окремими даними в межах практичного досвіду з метою формування універсальної моделі соціальної ситуації), концептуального перекодування (створення спільної «науково-професійної мови» задля узгодження змісту неоднозначних понять в межах міждисциплінарної інтеграції), контекстуалізації, критичного оцінювання через призму емпатійності та перспективного мислення, рефлексивності та синтезу наукових результатів з урахуванням ситуаційної конкретики, суб'єктності й аксіологічного виміру отримувача соціальних послуг.

Висновок. Отже, міждисциплінарність виступає фундаментальною характеристикою соціальної роботи, забезпечуючи інтеграцію знань різних наук для комплексного аналізу соціальних проблем. Проведене дослідження підтвердило, що когнітивна інтерпретація результатів міждисциплінарних досліджень є необхідною передумовою прийняття обґрунтованих рішень у соціальній роботі, а ефективність цього процесу визначається не лише якістю наукових доказів, а й їх рефлексивним осмисленням, професійним досвідом, контекстом практичної діяльності та ціннісно-етичними орієнтирами соціального працівника.

Когнітивну інтерпретацію результатів міждисциплінарних досліджень у соціальній роботі визначено як процес активного генерування професійного знання шляхом селекції, категоризації, систематизації, структурування, концептуального перекодування, контекстуалізації, критичного оцінювання, рефлексії та синтезу наукових результатів з урахуванням практичного досвіду, соціального контексту, суб'єктності й аксіологічного виміру отримувача соціальних послуг.

Водночас існують певні ризики когнітивної інтерпретації результатів міждисциплінарних досліджень в соціальній роботі, а саме: систематичний пошук та інтерпретація лише тих доказів, що підтверджують сформульовану гіпотезу; надмірний вплив первинної (авторитетної) інформації, що формує напрямок подальшої інтерпретації; евристична доступність; надмірна впевненість та ігнорування меж власної компетентності; фреймінг; інформаційне перевантаження; дисциплінарний редукціонізм.

Це актуалізує необхідність розвитку критичного мислення, рефлексивної культури та міждисциплінарної компетентності соціальних працівників і визначає перспективи подальших досліджень, пов'язаних з розробкою методологічних підходів до оцінювання когнітивної компетентності фахівців соціальної сфери та емпіричною перевіркою впливу особистісних когнітивних викривлень на якість професійного прийняття рішень.

Використана література:

1. Гусак Н. Є., Костюкевич А. С. Особливості підготовки соціальних працівників у Школі соціальної роботи НаУКМА. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2014. Т. 162. С. 56–61.
2. Кабаченко Н., Бойко О. Наративний метод у професійній підготовці соціальних працівників. Соціальна робота та соціальна освіта. 2020. Вип. 2(5). С. 150–158. DOI: 10.31499/2618-0715.5.2020.220805
3. Кравченко О. Соціальна робота в громаді в умовах війни. Zeszyty Naukowe Collegium Witelona. 2022. № 1(42). С. 63–70. DOI: 10.5604/01.3001.0015.8922.
4. Семигіна Т. В. Освіта та професійна підготовка соціальних працівників: стислий огляд світової практики. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2011. Т. 123. С. 54–60.
5. Тарасенко Т., Сорокіна Н. Перегляд етичних принципів соціальної роботи в Україні: науковий, освітній та професійний аспекти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1(12). С. 55–65. DOI: 10.31499/2618-0715.1(12).2024.305110
6. Allmang S., Plummer J. A., Copeland V., Riascos M. C. Untangling the effects of COVID-19 on youth employment: directions for social work research. Journal of the Society for Social Work and Research. 2022. Vol. 13, № 3. P. 433–439. DOI: 10.1086/720981
7. Clifford D. J. Philosophy and social work: the legitimization of a professional ideology. Radical Philosophy. 1982. URL: <https://www.radicalphilosophy.com/article/philosophy-and-social-work> (дата звернення: 08.07.2026).

8. Friedline T., Cross F., Doyle K., Lacombe-Duncan A., Schultz K. Dismantling white supremacy and promoting antiracism in social work: tensions, paradoxes, and a collective response. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2023. Vol. 14, № 1. P. 87–99. DOI: 10.1086/721800
9. Gerdes K. E., Segal E. A. A social work model of empathy. *Advances in Social Work*. 2009. Vol. 10, № 2. P. 114–127. DOI: 10.18060/235
10. Hamilton T. D. Philosophical foundations, social power and social work practice : dissertation. Las Vegas : University of Nevada, 1998. URL: <http://dx.doi.org/10.25669/19sz-ji9y> (дата звернення: 08.07.2026).
11. Kravchenko O., Kolyada N., Honchar I. Training of future social workers to volunteer activity. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, № 3. P. 332–343. DOI: 10.25128/2520-6230.25.3.3
12. Mishna F., Milne E., Bogo M., Pereira L. F. Responding to COVID-19: new trends in social workers' use of information and communication technology. *Clinical Social Work Journal*. 2021. Vol. 49. P. 484–494. DOI: 10.1007/s10615-020-00780-x
13. Mullen E. J., Bledsoe S. E., Bellamy J. L. Implementing evidence-based social work practice. *Research on Social Work Practice*. 2008. Vol. 18, № 4. P. 325–338. DOI: 10.1177/1049731506297827
14. Newberry A. M. Social work and hermeneutic phenomenology. *Journal of Applied Hermeneutics*. 2012. Article 14. P. 1–18. DOI: 10.55016/ojs/jah.v2012Y2012.53219. URL: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/jah/article/download/53219/pdf>
15. Patton D. U., Landau A. Y., Mathiyazhagan S. ChatGPT for social work science: ethical challenges and opportunities. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2023. Vol. 14, № 3. P. 553–562. DOI: 10.1086/726042
16. Reamer F. G. Artificial intelligence in social work: emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*. 2023. Vol. 20, № 2. P. 52–71. DOI: 10.55521/10-020-205
17. Taylor B., Whittaker A. Professional judgement and decision-making in social work. *Journal of Social Work Practice*. 2018. Vol. 32, № 2. P. 105–109. DOI: 10.1080/02650533.2018.1462780
18. Tillich P. The philosophy of social work. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 1964. Vol. 58, № 3. P. 68–73. DOI: 10.1177/0145482X6405800302
19. Waller B. Y., Maleku A., Quinn C. R., Barman-Adhikari A., Martinez L. S., Traube D., Bellamy J. L. Just research: advancing antiracist and antioppressive social work research. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2022. Vol. 13, № 4. P. 637–644. DOI: 10.1086/712808

References:

1. Husak, N. Ye., & Kostiukevych, A. S. (2014). Osoblyvosti pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u Shkoli sotsialnoi roboty NaUKMA [Features of social workers' training at the NaUKMA School of Social Work]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 162, 56–61.
2. Kabachenko, N., & Boiko, O. (2020). Naratyvnyi metod u profesiinii pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv [Narrative method in professional training of social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 2(5), 150–158. <https://doi.org/10.31499/2618-0715.5.2020.220805>
3. Kravchenko, O. (2022). Sotsialna robota v hromadi v umovakh viiny [Community social work in wartime]. *Zeszyty Naukowe Collegium Witelona*, 1(42), 63–70. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8922>
4. Semyhina, T. V. (2011). Osvita ta profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv: Styslyi ohliad svitovoi praktyky [Education and professional training of social workers: A brief review of world practice]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 123, 54–60.
5. Tarasenko, T., & Sorokina, N. (2024). Perehliad etychnykh pryntsyviv sotsialnoi roboty v Ukraini: Naukovyi, osvittnii ta profesiyni aspekty [Revision of ethical principles of social work in Ukraine: Scientific, educational and professional aspects]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 1(12), 55–65. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305110](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305110)
6. Allmang, S., Plummer, J. A., Copeland, V., & Riascos, M. C. (2022). Untangling the effects of COVID-19 on youth employment: Directions for social work research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 13(3), 433–439. <https://doi.org/10.1086/720981>
7. Clifford, D. J. (1982). Philosophy and social work: The legitimation of a professional ideology. *Radical Philosophy*. <https://www.radicalphilosophy.com/article/philosophy-and-social-work>
8. Friedline, T., Cross, F., Doyle, K., Lacombe-Duncan, A., & Schultz, K. (2023). Dismantling white supremacy and promoting antiracism in social work: Tensions, paradoxes, and a collective response. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 14(1), 87–99. <https://doi.org/10.1086/721800>
9. Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2009). A social work model of empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114–127. <https://doi.org/10.18060/235>
10. Hamilton, T. D. (1998). *Philosophical foundations, social power and social work practice* [Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas]. UNLV Retrospective Theses & Dissertations. <http://dx.doi.org/10.25669/19sz-ji9y>
11. Kravchenko, O., Kolyada, N., & Honchar, I. (2025). Training of future social workers to volunteer activity. *Social Work and Education*, 12(3), 332–343. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.3>
12. Mishna, F., Milne, E., Bogo, M., & Pereira, L. F. (2021). Responding to COVID-19: New trends in social workers' use of information and communication technology. *Clinical Social Work Journal*, 49, 484–494. <https://doi.org/10.1007/s10615-020-00780-x>
13. Mullen, E. J., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2008). Implementing evidence-based social work practice. *Research on Social Work Practice*, 18(4), 325–338. <https://doi.org/10.1177/1049731506297827>
14. Newberry, A. M. (2012). Social work and hermeneutic phenomenology. *Journal of Applied Hermeneutics*, Article 14, 1–18. <https://doi.org/10.55016/ojs/jah.v2012Y2012.53219>
15. Patton, D. U., Landau, A. Y., & Mathiyazhagan, S. (2023). ChatGPT for social work science: Ethical challenges and opportunities. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 14(3), 553–562. <https://doi.org/10.1086/726042>
16. Reamer, F. G. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), 52–71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
17. Taylor, B., & Whittaker, A. (2018). Professional judgement and decision-making in social work. *Journal of Social Work Practice*, 32(2), 105–109. <https://doi.org/10.1080/02650533.2018.1462780>
18. Tillich, P. (1964). The philosophy of social work. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 58(3), 68–73. <https://doi.org/10.1177/0145482X6405800302>

19. Waller, B. Y., Maleku, A., Quinn, C. R., Barman-Adhikari, A., Martinez, L. S., Traube, D., & Bellamy, J. L. (2022). Just research: Advancing antiracist and antioppressive social work research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 13(4), 637–644. <https://doi.org/10.1086/712808>

O. Kyvliuk, O. Pavlova. Cognitive mechanisms of interpreting the results of interdisciplinary research in social work: philosophical and methodological foundations

This study analyzes the characteristics of utilizing international financial assistance within the social protection sector of Ukraine under martial law. It is demonstrated that the full-scale war has significantly increased the demand for social support and heightened the reliance of the social protection system on international financial and humanitarian aid. The research substantiates that such support has become a vital instrument for ensuring national social resilience, enabling the state to fulfill its core social mandates amidst severe budgetary deficits, large-scale internal displacement, and the destruction of critical social infrastructure.

The methodology encompasses systematic, comparative, and statistical analysis of official data, alongside the synthesis of materials regarding the activities of international organizations, government institutions, and contemporary scholarly literature. By examining the utilization of aid at the national, regional, and local levels, the study provides a comprehensive assessment of its role in maintaining the functionality of the social protection system.

The findings indicate that international assistance has been a critical factor in sustaining Ukraine's social safety net, contributing to the stability of social welfare payments, mitigating poverty, and supporting the most vulnerable segments of the population. However, the study identifies several challenges that impede the efficiency of these efforts, including insufficient targeting of certain programs, fragmented coordination between donors and state authorities, uneven regional coverage, labor shortages, the digital divide, and underdeveloped mechanisms for evaluating the social impact of aid. Finally, the article outlines strategic directions to enhance the effectiveness of international assistance.

Key words: cognitive mechanisms, social work; interdisciplinary research, cognitive interpretation, philosophical and methodological foundations, scientific research, cognitive empathy, critical thinking.

Дата першого надходження статті до видання: 13.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 377:339.138:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.13>

Козловський П.-В. Ю.

orcid.org/0009-0001-8578-7468

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ PPC-СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ

У статті обґрунтовано концептуальні засади моделювання загальної та фахової підготовки майбутніх фахівців із платної реклами (pay-per-click, PPC) у галузі цифрового маркетингу. Підготовку такого фахівця розглянуто як цілісний процес, у якому загальні та фахові компетентності формуються синхронно, на спільному предметному матеріалі реальних або змодельованих рекламних кампаній. Концепція побудована як система науково обґрунтованих поглядів, об'єднаних провідною ідеєю інтеграції та підпорядкованих єдиній логіці його розгортання в часі. На основі узагальнення проведеного дослідження виокремлено концептуальні положення, що становлять його логічну основу: провідну ідею інтеграції загального й фахового; процесуально-діяльнісну природу підготовки з послідовним ускладненням діяльності та розширенням самостійності здобувача; методологічну основу, узгоджену з гібридною природою PPC-діяльності; розмежування інваріантного ядра та змінного шару змісту навчання; структурно-функціональне моделювання інтеграції як механізм операціоналізації концепції; вимірюваність результату платної реклами як дидактичний ресурс та опору автентичного оцінювання; залежність дієвості моделі від комплексу педагогічних умов і партнерства закладів освіти з індустрією. Описано структурно-функціональну модель, що розгортає провідну ідею через методологічно-цільовий, змістово-інтеграційний, процесуально-технологічний та діагностично-результативний блоки, скріплені прямими і зворотними зв'язками. Окреслено специфіку реалізації засад у системі фахової передвищої освіти, для якої практична спрямованість і короткий освітній цикл створюють сприятливі передумови практико-зорієнтованого навчання за умови наскрізного вбудовування загальних компетентностей у фаховий зміст.

Ключові слова: платна реклама, PPC-спеціаліст, цифровий маркетинг, загальна та фахова підготовка, інтеграція компетентностей, концепція, структурно-функціональна модель, педагогічні умови, фахова передвища освіта, готовність до професійної діяльності.

Цифровий маркетинг належить до галузей із найвищою динамікою оновлення інструментів і водночас із найгострішим дефіцитом кваліфікованих кадрів. Платна реклама, відома за аббревіатурою PPC (pay-per-click), посідає особливе місце. Вона поєднує аналітичну роботу з масивами даних, технологічне володіння рекламними платформами, стратегічне підпорядкування дій бізнес-цілям замовника та комунікативне формулювання звернення до аудиторії. Підготовка фахівця такого профілю в системі фахової передвищої та вищої освіти стикається із суперечністю між сталістю освітнього стандарту й мінливістю предметної сфери, а також із розривом між освітньою пропозицією та запитом ринку праці. Розв'язання цієї суперечності потребує не доповнення програм окремими інструментальними темами, а розроблення концептуальних засад, на яких загальна та фахова підготовка поєднувалися б у єдиний процес. Обґрунтуванню таких засад та їх операціоналізації у формі моделі присвячено статтю.

Стан фахової освіти у сфері цифрового маркетингу систематизовано в новітніх оглядах. Ye, Kim і Cho [1] на матеріалі масиву педагогічних публікацій установили, що заклади освіти, попри активне оновлення змісту, переважно додають окремі інструментальні теми без об'єднаного стратегічного задуму. Внаслідок цього зберігається стійкий розрив між теорією та практикою. Parker, James, Leggett і Al-Shammari [2], простежуючи розвиток досліджень із маркетингової освіти, доходять подібного висновку про фрагментарність наявних підходів та потребу в цілісному баченні дисципліни.

Доробок із навчання, інтегрованого з роботою, розкриває механізми зближення освіти й праці. Curto-Reverte, Peguera-Carré і Cobos-Rius [3] тлумачать work-integrated learning як сукупність підходів, що вбудовують практику професійної діяльності в цілеспрямовано спроектований навчальний план, і визначають подолання розриву між академічною теорією та практикою галузі як центральну ціль такого навчання. Jackson і Dean [4] на масштабному обстеженні випускників показують неоднаковий вплив різних типів інтегрованого навчання на сприйману працевлаштовуваність, причому формати, не прив'язані до робочого місця, дають помітний приріст переносних здатностей до співпраці. Wood, Zegwaard і Fox-Turnbull [5] на матеріалі мета-аналізу доводять, що симуляційні та віртуальні формати здатні забезпечити високий рівень автентичності навчального досвіду.

Продуктивність проєктно-змішаного навчання у формуванні цифрових маркетингових компетентностей підтверджують Tan, Ratanaolarn і Sriwisathiyakun [6] на квазіекспериментальному матеріалі. Засади автентичного оцінювання узагальнюють Zhan, Boud і Du [7], наголошуючи на потребі узгодити те, що оцінюють, із тим, що знадобиться випускникові в майбутній праці, та застерігаючи від зведення автентичності до простого копіювання робочих завдань. Succì і Canovi [8] обґрунтовують високу оцінку роботодавцями переносних soft skills і потребу спільної роботи закладів освіти та компаній над їх формуванням. Понятійну рамку цифрової грамотності задають еталонна рамка DigComp у редакції Vuorikari, Kluzer і Punie [9], а також вітчизняні нормативні документи [10; 11; 12].

Попри помітний доробок, бракує цілісних концептуальних засад моделювання інтеграції загальної та фахової підготовки саме РРС-спеціаліста, які враховували б вимірюваність результату платної реклами й специфіку фахової передвищої освіти. Цю частину загальної проблеми й висвітлено в статті.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні засади моделювання загальної та фахової підготовки майбутніх РРС-спеціалістів у галузі цифрового маркетингу.

Концепцію загальної та фахової підготовки РРС-спеціаліста ми розуміємо як систему науково обґрунтованих поглядів на мету, зміст, організацію та очікувані результати цього процесу, об'єднаних провідною ідеєю та підпорядкованих єдиній логіці його розгортання в часі. Така концепція має процесуальний характер, бо описує не статичний перелік вимог до випускника, а динаміку становлення фахівця від початкового засвоєння теоретичних засад до сформованої готовності самостійно провадити рекламну діяльність. Операційної форми ця концепція набуває в структурно-функціональній моделі, що унаочнює внутрішню будову процесу й робить механізм інтеграції відтворюваним і придатним до перевірки.

Ми визначили такі *концептуальні засади моделювання загальної та фахової підготовки майбутніх РРС-спеціалістів*:

- 1) синхронна інтеграція загальних і фахових компетентностей на матеріалі реальних або змодельованих рекламних кампаній;
- 2) передбачення кількох етапів ускладнення діяльності, розширення самостійності студента та послаблення педагогічної підтримки;
- 3) наявність методологічної основи, що враховує гібридну природу РРС-діяльності, яка базується на застосуванні системного, синергетичного, інтегративного, проблемного, креативного, естетичного та особистісного підходів, а також принципів неперервності, наступності, аксіологічності, мобільності та регіональності;
- 4) розмежування інваріантного ядра та змінного шару змісту для засвоєння швидкозмінного інструментарію;
- 5) структурно-функціональне моделювання інтеграції через систему взаємопов'язаних блоків з прямими і зворотними зв'язками;
- 6) вимірюваність результату платної реклами як дидактичний ресурс, що уможливорює автентичне оцінювання навчальних досягнень;
- 7) залежність дієвості моделі від партнерства закладів освіти з індустрією.

Кожна засада детально розкрита нижче.

1. Ефективна підготовка РРС-спеціаліста не повинна обмежуватися тренуванням технічних навичок роботи з рекламними платформами та академічним викладанням теорії маркетингу. Необхідна інтеграція всіх компонентів у цілісний практично зорієнтований процес, де загальні та фахові компетентності формуються на спільному предметному матеріалі реальних або змодельованих кампаній. Це положення дозволяє усунути дві крайнощі: зведення підготовки до інструментального тренінгу, що породжує технічного виконавця без стратегічного мислення, та обмеження теоретичним викладом, що залишає випускника безпорадним перед реальним рекламним кабінетом.

Продуктивний шлях професійної підготовки РРС-спеціаліста вбачаємо в синтезі обох варіантів, за якого кожне навчальне завдання працює водночас на кілька результатів навчання. Діагноз фрагментарного оновлення змісту [1; 2], підтверджує, що розрив між теорією та практикою долається саме інтеграцією як провідною ідеєю всієї побудови.

2. Підготовка РРС-спеціаліста розглядається нами як керована послідовність етапів, кожен з яких спирається на попередній і готує наступний. Професійний результат складається поступово шляхом нарощування компетентності та досвіду студента.

Доцільність наскрізного вбудовування практико-зорієнтованих форм упродовж усієї програми підтверджують висновки Jackson і Dean [4], а можливість зберегти автентичність досвіду на ранніх етапах через симуляцію обґрунтовують Wood, Zegwaard і Fox-Turnbull [5].

3. Гібридна природа РРС-діяльності унеможливорює її осягнення з єдиної дослідницької позиції, тому методологічну основу утворює комплекс взаємодоповнюваних підходів: системного, синергетичного, інтегративного, проблемного, креативного, естетичного та особистісного. Їх поєднання дозволяє розглянути підготовку одночасно як: цілісну систему, середовище самоорганізації, інтеграцію різнорідних компетентностей, розв'язання професійних завдань і становлення особистості фахівця.

Нормативно-регулятивний бік підготовки РРС-спеціаліста складають принципи неперервності і наступності, аксіологічності, мобільності та регіональності. Наступність узгоджує суміжні освітні ланки відповідно до рівнів Національної рамки кваліфікацій [10]; аксіологічність набуває в платній рекламі прикладного звучання, бо фахівець розпоряджається коштами замовника й щодня ухвалює рішення з прямими фінансовими та етичними наслідками; мобільність націлює на переносну основу переходу між ролями та платформами, що узгоджується з установленою *Succi і Canovi* [8] цінністю переносних *soft skills*; регіональність вкорінює підготовку в потребах місцевого ринку праці.

4. Компетентності фахівця з платної реклами старіють із різною швидкістю, що зумовлює побудову змісту навколо стійких опор. Інваріантне ядро охоплює теоретичні засади маркетингу, принципи аукціонного

розміщення, основи статистичної та аналітичної грамотності, тобто переносні концептуальні опертя, що зберігають чинність попри оновлення інтерфейсів. Змінний шар складають конкретні налаштування рекламних кабінетів, формати оголошень та процедури роботи з інструментами, які потребують регулярного оновлення. Інтеграція на змістовому рівні досягається тим, що змінний інструментальний матеріал подається не як самоцінний предмет запам'ятовування, а як ілюстрація стійких принципів ядра. Зміщення характеру праці PPC-спеціаліста під впливом автоматизації, за якого рутинні операції делегуються алгоритмам, підносить значення стратегічного скерування та критичного тлумачення результатів і додатково обґрунтовує опертя змісту на переносні здатності, а не на швидкозмінний інструментарій [1]. Понятійним підґрунтям такого розподілу слугують еталонна рамка DigComp [9] та Концепція розвитку цифрових компетентностей [12], що описують стійкий шар цифрової грамотності.

5. Провідна ідея інтеграції набуває операційної форми через структурно-функціональну модель, що поєднує статичну будову процесу з його динамікою. Модель утворюють методологічно-цільовий блок, який задає соціальний запит, мету та методологічні засади; змістово-інтеграційний, що сполучає інваріантне ядро зі змінним шаром навколо проєктних завдань; процесуально-технологічний, який реалізує інтеграцію через метод проєктів, симуляційне середовище та етапність; діагностично-результативний, що вимірює сформованість готовності. Блоки скріплено прямими зв'язками, які забезпечують рух від мети до результату, та зворотними, якими інформація про проміжні результати повертається до управління процесом. Інтеграція в моделі діє в горизонтальному напрямі, сполучаючи загальні та фахові компетентності в спільному навчальному завданні, і у вертикальному, забезпечуючи наступність між етапами, а також у змістовому, процесуальному, організаційному та часовому вимірах одночасно. Співвіднесення розуміння інтеграції з міжнародним концептом *work-integrated learning* [3] та з продуктивністю проєктно-змішаного навчання [6] і симуляційних форматів [5] засвідчує, що модель відповідає сучасним підходам до проєктування фахової підготовки.

6. Особливістю PPC-діяльності, що вирізняє її з-поміж суміжних маркетингових напрямів, є безпосередня вимірюваність результату, оскільки кожна кампанія супроводжується сукупністю кількісних показників ефективності. Ця властивість надає процесу підготовки додаткову опору, бо дозволяє об'єктивувати оцінювання навчальних досягнень через ті самі метрики, якими послуговується галузь. Погоджуємося з обґрунтуванням Zhan, Boud і Du [7] про те, що автентичне оцінювання має не лише відтворювати професійний контекст, а й залучати здобувача як суб'єкта, який осмислює сенс власної діяльності; саме тому рефлексивний самозвіт доповнює метрики ефективності. Поєднання фахових і переносних здатностей в оцінюванні відповідає й висновкам Curto-Reverte, Peguera-Carré і Cobos-Rius [3]. Вимірюваність, отже, перетворюється з технічної риси фаху на дидактичний ресурс, що скріплює зв'язок навчання з практикою.

7. Модель окреслює загальну структуру й функції процесу, проте її дієвість залежить від сукупності педагогічних умов, що забезпечують перехід від ідеалізованої побудови до реального навчання. Дієвість умов прямо залежить від партнерства закладів освіти з рекламними агентствами та маркетинговими підрозділами підприємств, на вирішальній ролі якого наголошують Succì і Canovi [8], Jackson і Dean [4] та Curto-Reverte, Peguera-Carré і Cobos-Rius [3]. Партнерство впливає одразу на кілька блоків моделі, бо наповнює змістовий блок автентичним матеріалом, забезпечує процесуальний реальними кейсами та базами практики, а діагностичний доповнює зовнішнім оцінюванням практиків.

Окреслені концептуальні засади набувають специфічних рис у системі фахової передвищої освіти, до якої безпосередньо звернене проведене дослідження. Ця освітня ланка посідає проміжне становище між повною загальною середньою та вищою освітою. Вона забезпечує здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра, придатного до самостійної професійної діяльності та закладає підґрунтя для подальшого навчання на вищих рівнях. Практична спрямованість і короткий освітній цикл створюють сприятливі передумови для практико-зорієнтованого навчання, проте водночас підвищують ризик звуження підготовки до набору інструментальних навичок без належного стратегічного підґрунтя. Застосування концептуальних засад потребує особливої уваги для збереження балансу між технологічною оснащеністю випускника та сформованістю його загальних компетентностей. Це передбачає наскрізне вбудовування загальних компетентностей у фаховий зміст, коли кожне предметне завдання розвиває разом переносні здатності.

Процесуально-діяльнісна природа підготовки PPC-фахівця реалізується в системі фахової передвищої освіти через послідовне ускладнення проєктних завдань, що супроводжується поступовим згортанням педагогічної підтримки в міру зростання спроможності здобувача. Tan, Ratanaolarn і Sriwisathiyakun [6], а можливість зберегти автентичність навчального досвіду через симуляцію обґрунтовують Wood, Zegwaard і Fox-Turnbull [5]. На завершальних етапах симуляцію доповнює ведення реальних або наближених до реальних кампаній у партнерстві з галузевими компаніями.

Дієвість концепції безпосередньо залежить від партнерства закладу фахової передвищої освіти з рекламними агентствами та маркетинговими підрозділами підприємств. На вирішальній ролі такого партнерства наголошують Succì і Canovi [8], Jackson і Dean [4] та Curto-Reverte, Peguera-Carré і Cobos-Rius [3].

Нормативну легітимність застосування засад у системі фахової передвищої освіти забезпечує їх узгодження зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» [11] та з рівнями Національної рамки кваліфікацій [10], а понятійне підґрунтя цифрової складової підготовки еталонна рамка DigComp [9]

і Концепція розвитку цифрових компетентностей [12]. Таке узгодження робить дає змогу впровадження їх в наявних освітніх програмах без потреби докорінного перегляду структури.

Розмежування інваріантного ядра та змінного шару змісту відіграє в умовах стислого освітнього циклу особливу роль, оскільки дозволяє раціонально розпорядитися обмеженим навчальним часом. Зосередження на теоретичних засадах маркетингу, принципах аукціонного розміщення, основах статистичної та аналітичної грамотності забезпечує випускника від швидкого знецінення набутих знань унаслідок оновлення інтерфейсів рекламних платформ, тоді як конкретні налаштування кабінетів подаються як ілюстрація стійких принципів, а не як самоцінний предмет запам'ятовування. Діагностично-результативний складник підготовки спирається на вимірюваність результату платної реклами. Професійне портфоліо реальних або змодельованих кампаній у поєднанні з рефлексивним самозвітом здобувача дозволяє об'єктивувати оцінювання навчальних досягнень тими самими метриками, якими послугується галузь, що узгоджується із засадами автентичного оцінювання, обґрунтованими Zhan, Boud і Du [7].

Таким чином, обґрунтовані концептуальні засади моделювання загальної та фахової підготовки майбутніх РРС-спеціалістів як система концептуальних положень становлять логічний витяг зі змісту дослідження. Їх ядром є провідна ідея синхронної інтеграції загальних і фахових компетентностей на спільному предметному матеріалі, яка розгортається в процесуально-діяльнісній природі підготовки, спирається на методологічну основу й на розмежування інваріантного ядра та змінного шару змісту, операціоналізується через структурно-функціональну модель, послугується вимірюваністю результату платної реклами як дидактичним ресурсом та залежить у своїй дієвості від комплексу педагогічних умов і партнерства з індустрією. Запропоновані засади задають рамку для подальшого розроблення моделі та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього фахівця.

Перспективу подальших розвідок становить емпірична перевірка висунутих положень в умовах реального освітнього процесу, чому підпорядковано експериментальну частину дослідження.

Використана література:

1. Ye C., Kim Y., Cho Y.-N. Digital Marketing and Marketing Analytics Education: A Systematic Review. *Journal of Marketing Education*. 2024. Vol. 46, no. 1. P. 32–44. DOI: 10.1177/02734753231166414
2. Parker J. M., James K. W., Leggett B. R., Al-Shammari M. The First 25 Years of Digital Marketing Education Research: A Thematic Exploration and an Agenda for Future Inquiry. *Journal of Marketing Education*. 2024. DOI: 10.1177/02734753231212212
3. Curto-Reverte A., Peguera-Carré M. C., Cobos-Rius H. The role of work-integrated learning in the European Higher Education Area: A systematic review. *Review of Education*. 2025. Vol. 13. Article e70114. DOI: 10.1002/rev3.70114
4. Jackson D., Dean B. A. The contribution of different types of work-integrated learning to graduate employability. *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42, no. 1. P. 93–110. DOI: 10.1080/07294360.2022.2048638
5. Wood Y. I., Zegwaard K. E., Fox-Turnbull W. Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*. 2020. Vol. 21, no. 4. P. 331–354.
6. Tan L., Ratanaolarn T., Sriwisathiyakun K. Project-based blended learning for vocational education: Enhancing digital marketing competencies and team spirit. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. Article 2498092. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2498092
7. Zhan Y., Boud D., Du Z. Designing for authentic assessment: A scoping review. *Higher Education*. 2025. DOI: 10.1007/s10734-025-01588-9
8. Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, no. 9. P. 1834–1847. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420
9. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. ISBN 978-92-76-48882-8. DOI: 10.2760/115376
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 15.06.2026).
11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 15.06.2026).
12. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> (дата звернення: 15.06.2026).

References:

1. Ye, C., Kim, Y., & Cho, Y.-N. (2024). Digital Marketing and Marketing Analytics Education: A Systematic Review. *Journal of Marketing Education*, 46(1), 32–44. DOI: 10.1177/02734753231166414 [in English].
2. Parker, J. M., James, K. W., Leggett, B. R., & Al-Shammari, M. (2024). The First 25 Years of Digital Marketing Education Research: A Thematic Exploration and an Agenda for Future Inquiry. *Journal of Marketing Education*. DOI: 10.1177/02734753231212212
3. Curto-Reverte, A., Peguera-Carré, M. C., & Cobos-Rius, H. (2025). The role of work-integrated learning in the European Higher Education Area: A systematic review. *Review of Education*, 13, e70114. DOI: 10.1002/rev3.70114
4. Jackson, D., & Dean, B. A. (2023). The contribution of different types of work-integrated learning to graduate employability. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 93–110. DOI: 10.1080/07294360.2022.2048638
5. Wood, Y. I., Zegwaard, K. E., & Fox-Turnbull, W. (2020). Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 331–354.
6. Tan, L., Ratanaolarn, T., & Sriwisathiyakun, K. (2025). Project-based blended learning for vocational education: Enhancing digital marketing competencies and team spirit. *Cogent Education*, 12(1), 2498092. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2498092

7. Zhan, Y., Boud, D., & Du, Z. (2025). Designing for authentic assessment: A scoping review. Higher Education. DOI: 10.1007/s10734-025-01588-9
8. Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. Studies in Higher Education, 45(9), 1834–1847. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420
9. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-48882-8. DOI: 10.2760/115376 [in English].
10. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341 [On the approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 23.11.2011 No. 1341]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> [in Ukrainian].
11. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 075 «Marketynh» dlia pershooho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity : zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2018 [Higher education standard in specialty 075 «Marketing» for the first (bachelor) level of higher education: approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2018]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/> [in Ukrainian].
12. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03.03.2021 № 167-r [On the approval of the Concept for the Development of Digital Competences and the action plan for its implementation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 03.03.2021 No. 167-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-п> [in Ukrainian].

P. Kozlovskiy. Conceptual foundations of modelling the general and professional training of future PPC specialists in the field of digital marketing

The article substantiates the conceptual foundations of modelling the general and professional training of future pay-per-click (PPC) specialists in the field of digital marketing. Such training is treated as an integral process in which general and professional competences are formed synchronously, on the shared subject matter of real or simulated advertising campaigns. The concept is interpreted as a system of scientifically grounded views, united by the leading idea of integration and subordinated to a single logic of its temporal unfolding. On the basis of generalising the conducted research, the author distinguishes conceptual provisions that constitute its logical extract: the leading idea of integrating the general and the professional; the procedural and activity-based nature of training with the gradual complication of activity and the expansion of the learner's autonomy; a multi-approach methodological basis consistent with the hybrid nature of PPC activity; the differentiation of an invariant core and a variable layer of content; the structural-functional modelling of integration as a mechanism for operationalising the concept; the measurability of the paid advertising outcome as a didactic resource and a support for authentic assessment etc. A structural-functional model is described that unfolds the leading idea through methodological-target, content-integration, procedural-technological and diagnostic-result blocks bound by direct and feedback connections. The specificity of implementing these foundations within professional pre-higher education is outlined, for which a practical orientation and a shorter educational cycle create favourable preconditions for practice-oriented learning, provided that general competences are embedded throughout the professional content.

Key words: paid advertising, PPC specialist, digital marketing, general and professional training, integration of competences, concept, structural-functional model, pedagogical conditions, professional pre-higher education, readiness for professional activity.

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:373.2.091.313

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.14>

Кондратець І. В.

orcid.org/0000-0001-7816-0766

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено актуальність проблеми психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у проєктній діяльності в закладах дошкільної освіти. Окреслено метод проєктів як конструктивного засобу взаємодії з дітьми дошкільного віку та батьками вихованців.

Проаналізовано дослідницькі наукові розвідки й практичний досвід українських педагогів стосовно використання проєктної діяльності, як інноваційної, у дошкільній освіті та типові помилки й труднощі в застосуванні проєктів вихователями закладів дошкільної освіти (нерозуміння проєкту як ефективного методу і форми взаємодії з дітьми й батьками; збереження декларативного й повчального духу в проєктному просторі (обмеження самостійності, свободи ідей і дій з боку дітей); нехтування взаємодією з батьками; формулювання неконкретних завдань через нечітке бачення кінцевого результату; планування грандіозного або дрібнотного кінцевого продукту спільного проєкту; неготовність учитися секретам проєктних технологій). Схарактеризовано види дидактичних проєктів, особливу увагу звернено на артпроєкти та літературні проєкти, як такі, що здатні сформувати в дитині дошкільного віку інтерес до пізнання краси слова, звуку, кольору та мотивацію до образотворення. Визначено й обґрунтовано відповідні умови для успішного психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у плануванні та організації проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти: 1) розуміння майбутніми фахівцями феномену «проєкт» та його ролі для особистісного й професійного життя; 2) достатній рівень обізнаності й володіння певними компетентностями майбутніх вихователів щодо проєктної діяльності в ЗДО; 3) готовність практично реалізувати отримані уміння й навички проєктної діяльності з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками; 4) здатність моделювати алгоритми проєктів відповідно до аудиту реалізованих проєктів; 5) використання рефлексійного підходу як засобу аналізу й оцінювання процесу та результатів спільної проєктної діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, майбутні вихователі, проєкт, проєктна діяльність, види проєктів, заклад дошкільної освіти; артпроєкт, літературний проєкт.

Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів щодо сприйняття та розуміння сутності інноваційних методів у дошкільній, готовності використовувати їх у професійній діяльності (ураховуючи вплив застосованих інновацій на дитину: задоволення її потреб і запитів, розвитку потенціалу й умов для самовираження), є одним із важливих завдань вищої освіти. Адже саме проєктна діяльність (лат. *projectus* – «кинутий уперед») здатна зламати освітні шаблони у взаємодії з дітьми: перевести формат спілкування з вихованцями у суб'єкт-суб'єктний; відмовитись від заняття як основної освітньої форми взаємодії; акцентувати увагу не на «озброєння» дітей знаннями та інформацією, а на отримання дослідницького і чуттєвого досвіду в пізнанні Світу і Себе-у-Світі. Метод проєктів, як один з ефективних і конструктивних засобів взаємодії з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками, не дивлячись на низку наукових тематичних розробок, залишається для закладів дошкільної освіти інноваційним (а не традиційно-звичним), оскільки поки що не напрацьовано достатньо кейсів, які забезпечили би якісні зміни, оновлені стратегії, дієві парадигми.

Мета статті – на основі аналізу наукових розвідок і практичного досвіду визначити умови для успішного психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у плануванні та організації проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Першими, хто стояв у витоків опису методу проєктів в освіті, були А. Цимбалару та О. Онопрієнко. Проблему проєктної діяльності в ЗДО розкривають у своїх працях М. Башаран, Е. Бей, А. Богущ, Є. Вереш, Н. Гавриш, А. Горлова, І. Кіндрат, А. Литвиненко, О. Мкртічян, М. Науменко, О. Сорочинська, І. Ящук та інші. У площині історичного дослідження використання проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти, відзначимо технологію психолого-педагогічного проєктування «Радість розвитку» (авторський колектив – лабораторія психології дошкільника, керівник Т. Піроженко). Серед продуктивних ідей технології, що можуть бути дієвими й для сучасних фахівців, назвемо такі: наявність 6-ти етапів проєкту – мотиваційний, інформаційний, репродуктивний, узагальнювальний, творчий, рефлексійний; використання древа цілей (бажань) для фіксування запланованих разом з дітьми справ на проєкт; низка ефективних прийомів і форм взаємодії з дітьми («Піраміда запитань», «Дослідницький фартух», «Крісло оповідача / мрійника», «Ключі від Відкриттів»: рольові персонажі – Незнайко, Чомучка, Доказунчик та ін.); рефлексійний етап (запитання до дітей і батьків на усвідомлення, аналіз, оцінювання набутого досвіду) [10].

У контексті нашої теми викликає інтерес навчально-методичний посібник Л. Козак «Проектна діяльність у закладах дошкільної освіти», в якому розглядаються теоретичні засади проєктної діяльності в освіті: історія зародження методу проєктів, сучасний стан проєктної технології, сутність і особливості проєктної діяльності дітей дошкільного віку; представлено методичні аспекти організації проєктної діяльності дітей у закладах дошкільної освіти [7].

Варті уваги наукові праці, які стосуються міжнародного досвіду застосування методу проєкту. Наприклад, М. Науменко описує результати досліджень науковців з Індонезії, Іспанії, Таїланду, Чехії та ін., які підтверджують ефективність і позитивний вплив проєктного підходу на освітній процес, що дозволяє кожній дитині у власному темпі, відповідно до власного сприйняття набувати пізнавального досвіду та мотивує до практичної діяльності, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості дитини [9].

У публікації «Проектна діяльність у системі дошкільної освіти Фінляндії як засіб розвитку творчого мислення дітей» описано фінський досвід використання проєктної діяльності як форми організації освітнього процесу, що сприяє формуванню в дітей навичок співпраці, критичного мислення, творчого пошуку та практичного застосування знань у різних життєвих ситуаціях; висвітлено роль педагога як фасилітатора освітнього процесу, який створює умови для вільного самовираження, підтримує ініціативність і стимулює творчий потенціал дитини [8].

На основі аналізу наукових джерел ми окреслюємо такі *види дидактичних проєктів* – проєктів, що створюють умови для глибшого пізнання дітьми певної сфери / теми / об'єкту та розвитку відповідних умінь і навичок у спільній діяльності з однолітками, педагогами і батьками:

1) артпроєкт – проєкт, який «ознайомлює дітей із мистецтвом в інтеграції ігрової, пізнавальної, побутової діяльності із різними видами мистецької діяльності: художньо-продуктивної (комунікація в мистецтві, малювання, ліплення, аплікація); музичної (співи, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічна діяльність, музична гра); театралізованої (виконавська і глядацька культура дітей)» [13, с. 94];

2) літературний проєкт (як метод) – «метод ознайомлення дітей із художнім твором або творами, який дозволяє глибше пізнати закладені в них смисли й мовленнєво-літературні особливості»; літературний проєкт (як форма) – «форма організації освітнього процесу та життєдіяльності дітей на основі одного чи кількох літературних творів, у якій ключові смислові ідеї твору стають стрижнем рефлексійної, інтелектуальної, пізнавальної, художньо-продуктивної діяльності» [6, с. 335];

3) еколого-природничий проєкт – проєкт, який реалізує завдання освітнього напрямку «Дитина в природному довкіллі», що спрямовані на формування природничо-екологічної компетентності – здатності дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, які ґрунтуються на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та втілюються в просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності [1, с. 12].

Означені види проєктів єднає, перш за все, структура проєкту (мета, завдання, освітній продукт, активності з дітьми, форми взаємодії з батьками).

Очевидно, різняться ці проєкти «профільний» інструментарій їх реалізації:

– **активності дітей** (артпроєкт: мистецькі полілоги / діалоги; художньо-педагогічне спілкування, артігри, віртуальні екскурсії до галерей та ін.; літературний проєкт – літературні тематичні мініатюри, літературні ігри, рольові етюди, психогімнастика та ін.; еколого-природничий проєкт – досліді, перегляд тематичних відео, мультфільмів, праця в природі, дидактичні (настільні) ігри, ігри-стратегії, ігри-ситуації та ін.);

– **форми взаємодії з батьками** (артпроєкт – спільне створення мистецької галереї (музею), виставкового центру; підготовка матеріалів на виставки; літературний проєкт – творчі пропозиції щодо нових фіналів до казок, створення авторських творів разом із дітьми, літературні клуби та ін.; еколого-природничий проєкт – пропозиції щодо спільних з дітьми спостережень за об'єктами природи; конкретних дій у природі);

– **кінцевий результат** / «продукт» проєктів: (артпроєкт – виставки, концерти, фестивалі, театральні вистави, перформанси тощо; літературний проєкт – збірки авторських творів, літературні альбоми, літературні вікімедії (матеріал про письменників), тематичні лепбуки, створення різних видів книжок (віммельбухи, книжки-картонки, книжки-іграшки тощо); еколого-природничий проєкт – екологічні акції, щоденник спостережень за об'єктом природи, тематична стіннівка, екологічний фотоколаж тощо).

Значний внесок в обґрунтування окремих видів проєктів зроблено українськими науковцями. Н. Гавриш та І. Кіндрат одними з перших розробили методичні конструктори для *літературних проєктів*, інтегрувавши різні види діяльності у фокусі одного чи декількох літературних творів, комбінуючи на кожен день мінізаняття, полілоги, дидактичні та інтерактивні вправи й ігри тощо, і оформивши весь дидактичний «пакет» в інтелект-карті [2, 3].

Своєрідним літературним проєктом вважаємо форму «*філософських годин*» (пролонговане читання великих за обсягом художніх текстів з коментуванням і рефлексуванням), актуальність якої обґрунтовано нами й розписано покріві алгоритми в авторському посібнику, а також *літературний альбом* для взаємодії з дітьми молодшого віку – з підібраними творчими завданнями, евристично-пошуковими й рефлексійними запитаннями до художніх текстів письменників-класиків і сучасних поетів, що допомагають закласти в дітях основи читацького інтересу до творів, спонукати до пізнання краси мовлення текстів, формувати навички літературного образотворення [4, 5].

Особливості реалізації *артпроєктів (мистецьких)* детально описано О. Половіною, зокрема, підготовлено методичні рекомендації стосовно вибору теми артпроєкту, запитань на кожний день, визначення форми результату проєкту; розроблено кластери для артспілкувань, як однієї з активностей, з дітьми раннього і дошкільного віку; створено низку артігор, які доречні для мистецьких проєктів; засоби і прийоми застосування авторської технології образотворення в проєктній діяльності з дітьми дошкільного віку тощо [11, 12].

Наш педагогічний досвід і спостереження під час виробничої практики в закладах дошкільної освіти дозволили окреслити **типові помилки й труднощі** в застосуванні проєктів вихователями ЗДО: несприйняття проєкту як ефективного методу і форми взаємодії з дітьми й батьками; збереження декларативного й повчального духу в проєктному просторі (обмеження дитячої самостійності, свободи ідей і дій); нехтування взаємодією з батьками; формулювання неконкретних завдань через нечітке бачення кінцевого результату; планування грандіозного або дрібнотного кінцевого продукту спільного проєкту; неготовність учитися секретам проєктних технологій.

Знайомлячи здобувачів вищої освіти з феноменом «метод проєктів», ми звертаємо увагу на означені труднощі й помилки практиків, щоби убезпечити майбутніх вихователів від педагогічних прорахунків, а відтак – фрустрації й страхів через реалізацію проєктної діяльності під час виробничої практики.

Майбутнім вихователям необхідно також зважати на основні **принципи планування й реалізації проєктів** у ЗДО: поетапності; особистісного емоційного включення педагога; визначення сенсів проєкту (або мистецького твору); єдності розвивального простору та середовища; «відлуння» (підтримка постійного інтересу дітей і батьків до теми проєкту); комунікативного діалогу / полілогу; рефлексії (урахування життєвого досвіду, картини світу, системи цінностей кожної особистості дитини й дорослого) [6].

З метою формування в студентів *стійкого інтересу до методу проєктів* і можливості вправління у відповідних уміннях і навиках, кафедрою дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка передбачено низку засобів: 1) у робочих програмах декількох навчальних дисциплін заплановано в якості модульної контрольної роботи або самостійної роботи моделювання проєкту («Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку» – літературний проєкт; «Артосвіта дітей дошкільного віку» – артпроєкт; «Педагогіка раннього та передшкільного віку» – один з видів дидактичних проєктів); 2) у програмах виробничої практики для здобувачів 4-го курсу заплановано апробацію студентських проєктів у взаємодії з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Безперечно, для успішного психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у **плануванні та організації проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти** необхідні відповідні **умови**. Нами визначено такі:

1) розуміння майбутніми фахівцями феномену «проєкт» та його ролі для особистісного й професійного життя (умова реалізується через рефлексійні вправи «Моє життя як проєкт», «Мої активності та ресурси», артпрактики «Баранчик у пляшці», «Лінійка мого життя», «Карта цілей»; інтерактивні ігри «Методична лабораторія виправлення помилок», «Проєкт у дошкільлі – неспівмірна затрата часу і сил?» (дебати);

2) достатній рівень обізнаності й володіння певними компетентностями майбутніх вихователів щодо проєктної діяльності в ЗДО (умова реалізується завдяки плануванню окремого модулю «Проєктна діяльність у ЗДО», відповідно – семінарські й практичні заняття, що мають на меті опанування здобувачами вищої освіти покрокового алгоритму моделювання проєкту з дітьми дошкільного віку та батьками);

3) здатність самостійно моделювати алгоритми проєктів відповідно до аудиту реалізованих проєктів (умова реалізується шляхом виконання майбутніми вихователями відповідних модульних і самостійних робіт);

4) готовність практично реалізувати отримані уміння й навики проєктної діяльності з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками (умова реалізується завдяки плануванню проєктної діяльності в ЗДО в робочих програмах виробничої практики);

5) використання рефлексійного підходу як засобу аналізу й оцінювання процесу та результатів спільної проєктної діяльності (умова реалізується за допомогою систематичних рефлексійних ігор і вправ зі студентами).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, ми визначаємо метод проєктів як один з конструктивних освітніх методів, що дозволяє кожній особистості самовиразитись й творчо проявитись у спільній діяльності. Відтак, майбутні вихователі мають пам'ятати про принципи планування й організації проєктної діяльності; бути обізнаними про труднощі й можливі помилки в застосуванні методу проєктів та володіти відповідними компетентностями, щоби забезпечити ефективну реалізацію різних видів проєктів у закладі дошкільної освіти. Очевидно, що для успішного психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у плануванні та організації проєктної діяльності з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками необхідно забезпечити певні умови. Ми визначили, обґрунтували й описали такі умови: 1) розуміння майбутніми фахівцями феномену «проєкт» та його ролі для особистісного й професійного життя; 2) достатній рівень обізнаності й володіння певними компетентностями майбутніх вихователів щодо проєктної діяльності в ЗДО; 3) готовність практично реалізувати отримані уміння й навики проєктної діяльності з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками; 4) використання рефлексійного підходу як засобу аналізу й оцінювання процесу та результатів спільної проєктної діяльності; 5) здатність моделювати алгоритми проєктів відповідно до аудиту реалізованих проєктів.

Зрозуміло, стаття не вичерпує всіх питань психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів у проєктній діяльності в закладах дошкільної освіти, натомість відкриває перспективу для більш глибокого вивчення ролі аксіологічного, особистісного, компетентісного та ін. підходів у застосовуванні методу проєкту з дітьми різних вікових категорій; особливостей планування активностей дітей у залежності від виду дидактичного проєкту; форм взаємодії з батьками вихованців тощо.

Використана література:

1. Державний стандарт дошкільної освіти. 2021. URL: <https://h1.nu/1tH9O>
2. Гавриш Н. Літературний проєкт «Дівчинка із сирниками». *Методична скарбничка вихователя*. 2020. № 12. С. 34–37.
3. Кіндрат І. Літературні твори: як інтегрувати в освітню роботу. Посібник для вихователів. 2023. URL: <https://h1.nu/1zf2E>
4. Кондратець І. В. Світ літературних творів для дошкільників. Філософські години: читання з продовженням і рефлексуванням : навчально-методичний посібник. Львів: «Новий Світ-2000», 2024. 160 с.
5. Кондратець І. В. Подорож літературними стежками. ОЗОН для дітей: скарбничка художнього тексту. Альбом для дітей мол.дошк. віку. Львів : «Новий Світ-2000», 2025. 66 с. (Серія «Дошкільна освіта»).
6. Кондратець І. В., Науменко М. С. Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів у плануванні та організації літературних проєктів з дітьми дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 3 (37). С. 329–342. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).
7. Козак Л. В. Проєктна діяльність у закладах дошкільної освіти. ТОВ «НВП «Інтерсервіс», Україна, Київ. 2022. 176 с.
8. Листопад О. А., Листопад Н. Л. Проєктна діяльність у системі дошкільної освіти Фінляндії як засіб розвитку творчого мислення дітей. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації* : матеріали доп. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 23 квіт. 2026 р.) [електронне видання] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2026. С. 111–116.
9. Науменко М. С. Імплементация проєктної діяльності в освітній процес закладів дошкільної освіти: компаративний аналіз міжнародного досвіду. *Розвиток наук в умовах нової реальності: проблеми та перспективи* : збірник наукових праць з матеріалами IV Міжнародної наукової конференції, м.Умань, 28 березня, 2025р. 2025. 181–183.
10. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспектива розвитку: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.
11. Половіна О. Артгри: методичний посібник. Київський ун-т ім. Б. Грінченка, Київ, 2023. 86 с.
12. Половіна О. Освітня взаємодія по-новому: артпроєкти. *Музичний керівник*. 2021. № 9. С. 11–16.
13. Половіна О., Кондратець І. Артосвіта: навчально-методичний посібник. 2-ге вид, переробл. і доповн. Київ : Київ. столич. ун-т ім. Б. Грінченка, 2024. 700 с.

References:

1. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (2021) [State Standard of Preschool Education]. URL: <https://h1.nu/1tH9O> [in Ukrainian].
2. Havrysh N. (2020). Literaturnyi proiekt «Divchynka iz syrnykamy» [Literary Project “Girl with Cheesecakes”]. *Metodychna skarbnychka vykhovatelya*. № 12. S. 34–37. [in Ukrainian].
3. Kindrat I. (2023). Literaturni tvory: yak intehruvaty v osvitu robotu [Literary Works: How to Integrate into Educational Work]. *Posibnyk dlia vykhovateliv*. URL: <https://h1.nu/1zf2E> [in Ukrainian].
4. Kondratets I. V. (2024). Svit literaturnykh tvoriv dlia doshkilnykiv. Filosofski hodyny: chytannia z prodovzhenniam i refleksuvanniam [World of Literary Works for Preschoolers. Philosophical Hours: Reading with Continuation and Reflection]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Lviv : “Novyi Svit-2000”, 160 s. [in Ukrainian].
5. Kondratets I. V. (2025). Podorozh literaturnymy stezhkamy. OZON dlia ditei: skarbnychka khudozhnogo tekstu [A journey along literary trails. OZON for children: a treasure trove of literary texts]. *Album dlia ditei mol.doshk. viku*. Lviv : “Novyi Svit-2000”, 66 s. (Seriia “Doshkilna osvita”) [in Ukrainian].
6. Kondratets I. V., Naumenko M. S. (2024). Psykholoho-pedahohichnyi suprovod maibutnikh vykhovateliv u planuvanni ta orhanyzatsii literaturnykh proektiv z ditmy doshkilnogo viku [Psychological and pedagogical support of future educators in planning and organizing literary projects with preschool children]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. № 3 (37). S. 329–342. (Seriia “Pedahohika”, Seriiia “Psykhohohiia”, Seriiia “Medytsyna”) [in Ukrainian].
7. Kozak L. V. (2022). Proiektna diialnist u zakladyakh doshkilnoi osvity [Project activity in preschool educational institutions]. TOV “NVP “Interservis”, Ukraina, Kyiv. 176 s. [in Ukrainian].
8. Lystopad O. A., Lystopad N. L. (2026). Proiektna diialnist u systemi doshkilnoi osvity Finliandii yak zasib rozvytku tvorchoho myslennia ditei [Project activity in the preschool education system of Finland as a means of developing children’s creative thinking]. *Doshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori: aktualni problemy, dosvid, innovatsii* : materialy dop. III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 23 kvit. 2026 r.) [elektronne vydannia] / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; redkol.: Yu. D. Boichuk (holov. red.) ta in. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody, S. 111–116. [in Ukrainian].
9. Naumenko M. S. (2025). Implementatsiia proiektnoi diialnosti v osvitnii protses zakladiv doshkilnoi osvity: komparatyvnyi analiz mizhnarodnogo dosvidu [Implementation of project activities in the educational process of preschool educational institutions: a comparative analysis of international experience] *Rozvytok nauk v umovakh novoi realnosti: problemy ta perspektyvy* : zbirnyk naukovykh prats z materialami IV Mizhnarodnoi naukovoї konferentsii, m.Uman, 28 bereznia, 2025 r. 181–183. [in Ukrainian].
10. Pirozhenko T. O. (2010). Osobystist doshkilnyka: perspektyva rozvytku [The personality of a preschooler: a development perspective]: navch-metod. posib. Ternopil : Mandrivets, 136 s. [in Ukrainian].
11. Polovina O. (2023). Arthry [Art games]: metodychnyi posibnyk. Kyivskyi un-t im. B. Hrinchenka, Kyiv, 86 s. [in Ukrainian].
12. Polovina O. (2021). Osvitnia vzaiemodiia po-novomu: artproiektu [Educational interaction in a new way: art projects]. *Muzychnyi kerivnyk*. № 9. S. 11–16. [in Ukrainian].
13. Polovina O., Kondratets I. (2024). Artosvita [Art education]: navchalno-metodychnyi posibnyk. 2-he vyd, pererobl. i dopovn. Kyiv : Kyiv. stolych. un-t im. B. Hrinchenka, 700 s. [in Ukrainian].

I. Kondratets. Psychological and pedagogical support for future educators in project activities in preschool educational institutions

The article highlights the relevance of the problem of psychological and pedagogical support for future educators in project activities in preschool educational institutions.

Research scientific investigations and practical experience of Ukrainian teachers regarding the use of project activities as an innovative one in preschool education and typical mistakes and difficulties in the application of projects by educators of preschool educational institutions are analyzed (misunderstanding of the project as an effective method and form of interaction with children and parents; preservation of a declarative and instructive spirit in the project space (restriction of independence, freedom of ideas and actions on the part of children); neglect of interaction with parents; formulation of non-specific tasks

due to a vague vision of the final result; planning a grandiose or petty final product of a joint project; unwillingness to learn the secrets of project technologies).

Types of didactic projects are described, with special attention paid to art projects and literary projects. The corresponding conditions for successful psychological and pedagogical support of future educators in planning and organizing project activities in preschool educational institutions are determined and substantiated: 1) understanding by future specialists of the phenomenon of «project» and its role in personal and professional life; 2) a sufficient level of awareness and possession of certain competencies of future educators regarding project activities in preschool education; 3) readiness to practically implement the acquired skills and abilities of project activities with preschool children and their parents; 4) the ability to model project algorithms in accordance with the audit of implemented projects; 5) use of a reflective approach as a means of analyzing and evaluating the process and results of joint project activities.

Key words: *psychological and pedagogical support, future educators, project, project activity, types of projects, preschool educational institution; art project, literary project.*

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.013::17.022.1]:378:37-051

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.15>

Lanno B. B.

orcid.org/0000-0002-9523-1295

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті досліджується роль пошуково-дослідної діяльності як стратегічного чинника формування академічної доброчесності майбутніх педагогів. Актуальність теми зумовлена кризою академічної етики в умовах цифровізації та масового доступу до генеративного штучного інтелекту. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних методів залучення студентів до активного наукового пошуку як засобу запобігання плагіату.

У ході дослідження доведено, що перехід від репродуктивних методів навчання до дослідницько-орієнтованих (RBL) трансформує студента з пасивного споживача інформації на суб'єкта наукового пізнання. Особлива увага приділяється інтерактивним формам роботи (дискусії, брейн-ринги, порівняльний аналіз першоджерел), що базуються на матеріалах навчальних курсів «Філософія» та «Основи педагогічних досліджень». Встановлено, що робота з цифровими бібліотеками та наукометричними базами даних сприяє розвитку інформаційної гігієни та культури цитування.

Автор наголошує, що завдання педагога полягає в проєктуванні такої системи оцінювання, де високий бал неможливо отримати шляхом простого відтворення інформації, досягається через розробку унікальних кейсів для кожного навчального року; акцент на оцінюванні процесу дослідження (чернетки, проміжні звіти), а не лише фінального тексту; надання конструктивного зворотного зв'язку, що фокусується на розвитку аналітичних навичок студента.

Окрему увагу приділено аналізу закордонного досвіду (моделі Honor Codes, Institutional Integrity). Запропоновано методичку «дизайну доброчесності» в освітньому процесі, де роль викладача еволюціонує від контролера до ментора та фасилітатора. Зроблено висновок, що академічна доброчесність є не лише етичною вимогою, а й результатом сформованої дослідницької компетентності, яка забезпечує професійну конкурентоспроможність майбутнього вчителя.

Ключові слова: академічна доброчесність, пошуково-дослідна діяльність, майбутні педагоги, методологія, цифрова освіта, вища школа.

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні орієнтована на підготовку фахівця, який є не просто ретранслятором знань, а творчою особистістю, здатною до самостійного наукового пошуку. У контексті приєднання України до Болонського процесу особливої ваги набуває питання формування академічної культури майбутніх педагогів. Проте цифровізація суспільства та легкий доступ до інформаційних ресурсів породили серйозну проблему – кризу академічної доброчесності, що проявляється у поширенні плагіату та формальному підході до навчання.

Визначальні умови академічної доброчесності сьогодні розглядаються не лише через систему контролю, а через зміну самої логіки освітнього процесу. Пошуково-дослідна діяльність виступає тим чинником, що трансформує студента з пасивного споживача інформації на активного дослідника, для якого цінність власного інтелектуального продукту стає пріоритетною. Саме через залучення до наукового пошуку формується здатність до об'єктивного аналізу, критичність мислення та відповідальність за результати своєї праці.

Питання академічної доброчесності в сучасному освітньому просторі перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади утвердження етичних стандартів серед молодих учених ґрунтовно висвітлено в колективній монографії за редакцією В. Бакірова, де академічна доброчесність розглядається як комплекс принципів та правил, що регулюють взаємодію учасників освітнього процесу. Своєю чергою, В. Сацик зосереджує увагу на розмежуванні міфології та реальних практик реалізації доброчесності у вищій освіті України, аналізуючи причини відхилення від етичних норм.

Зв'язок між дослідницькою діяльністю та розвитком фахових якостей студента проаналізовано у працях Т. Кузнецової, яка розглядає пошуково-дослідну роботу як ключовий засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців. У контексті глобальної вищої освіти фундаментальним залишається внесок Т. Бретага, чий напрацювання (зокрема *Handbook of Academic Integrity*) формують цілісне бачення інституційної цілісності. Важливість ролі викладача як «інтелектуального лідера» та етичного взірця у цьому процесі підкреслює Б. Макфарлейн.

Сучасні виклики, пов'язані з масовим доступом до технологій, актуалізують проблему цифрової гігієни. Питання трансформації академічної етики під впливом генеративного штучного інтелекту досліджуються у публікаціях НаУКМА (2024 р.) та в рекомендаціях ЮНЕСКО, де наголошується на необхідності розробки нових підходів до оцінювання результатів навчання в епоху ШІ.

Зарубіжний досвід регулювання цієї сфери представлений у порівняльних звітах І. Глендіннінг щодо політик академічної доброчесності в країнах ЄС. Крім того, ключовим орієнтиром для забезпечення якості вищої освіти в Україні залишаються стандарти ESG від ENQA, що визначають чесність як невід'ємну складову культури якості.

Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, питання використання саме пошуково-дослідної спрямованості як інструменту превенції плагіату у майбутніх педагогів потребує подальшого практичного обґрунтування, що і визначило вибір теми дослідження.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та аналіз практичних методів залучення студентів до активного наукового пошуку як засобу запобігання плагіату.

У статті відображено аналіз досвіду впровадження пошуково-дослідних завдань у курси «Філософія» та «Основи педагогічних досліджень». Провідними принципами дослідження обрано принципи об'єктивності, єдності логічного та історичного, а також концептуальної єдності наукової теорії.

Для реалізації мети дослідження було використано такі методи:

- теоретичний аналіз педагогічної та філософської літератури для визначення сутності академічної доброчесності;
- моделювання системи пошукових завдань, що унеможливають пряме копіювання текстів;
- узагальнення досвіду застосування інтерактивних форм навчання (дискусій, брейн-рингів, реферування), спрямованих на формування дослідницької компетентності.

У сучасній педагогічній науці академічна доброчесність розглядається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу [1, с. 7]. Пошуково-дослідна діяльність кардинально змінює ставлення майбутнього педагога до інформації через такі аспекти:

1. Суб'єктність студента, коли завдання має характер наукового пошуку (а не простого переказу підручника), студент стає автором ідеї. Саме «пошукова ініціатива» є антидотом до академічного шахрайства. Авторство власного результату породжує повагу до чужої інтелектуальної власності.

2. Критичне мислення проти копіювання. Дослідницький підхід вимагає аналізу першоджерел, зіставлення різних поглядів та синтезу власних висновків. Це робить пряме запозичення (плагіат) технічно неможливим, адже структура пошукового завдання передбачає розв'язання конкретної проблеми, а не реферування готових текстів.

3. Філософсько-етичний вимір. Формування академічної культури майбутнього вчителя базується на усвідомленні цінності істини. Впровадження елементів наукового пошуку в курси «Філософія» та «Основи педагогічних досліджень» дозволяє студенту досягнути роль методології як «провідного чинника пізнання», де чесність є обов'язковою умовою валідності результату.

Відтак, зв'язок між цими категоріями є взаємообумовленим: дослідницька діяльність є інструментом виховання доброчесності, а доброчесність – необхідною якістю справжнього дослідника [2, с. 120].

Реалізація пошуково-дослідної спрямованості освітнього процесу вимагає відходу від репродуктивних методів навчання. На основі аналізу досвіду викладання дисциплін «Філософія» та «Основи педагогічних досліджень», можна виділити кілька ефективних форм роботи, що мінімізують ризики академічної недоброчесності:

1. Проблемно-орієнтоване реферування. На відміну від стандартного реферату, який часто перетворюється на компіляцію чужих думок, ми пропонуємо модель «реферату-дискусії». Студент має не просто переказати зміст посібника, а зіставити погляди мінімум трьох авторів на одну проблему, виділити суперечності та обґрунтувати власну позицію. Це змушує працювати з першоджерелами, що автоматично підвищує рівень відповідальності за текст.

2. Інтерактивні форми (брейн-ринги та наукові дискусії). Залучення майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії дозволяє перевірити глибину їхніх знань у реальному часі. Брейн-ринги стимулюють швидкість мислення та вміння оперувати науковим апаратом. Дискусійні панелі на етичні теми (наприклад, «Межа між запозиченням та плагіатом») допомагають студентам самостійно виробити правила академічної поведінки, які сприймаються не як зовнішній тиск, а як внутрішнє переконання.

3. Моделювання пошукових завдань із «відкритим фіналом». Найбільш ефективним чинником формування доброчесності є завдання, які не мають готової відповіді в інтернеті. Наприклад, аналіз конкретної педагогічної ситуації через призму філософських категорій або розробка авторського інструментарію для вузькоспеціалізованого дослідження.

Актуальність та перспективність обраних тем виступають головними стимулами для студента. Коли майбутній педагог розуміє, що його дослідження має практичну цінність для його майбутньої професії, потреба у фальсифікації результатів зникає. Таким чином, інтерактивні форми навчання створюють середовище, в якому «бути доброчесним» стає природною частиною професійного становлення, а дослідницька компетентність – маркером успішності.

Окрім дискусій та брейн-рингів, у процесі підготовки майбутніх педагогів доцільно використовувати види робіт, що базуються на глибокій індивідуальній аналітиці. Особливу роль відіграє опрацювання оригінальних текстів. Студент отримує завдання виявити еволюцію певної ідеї (наприклад, «ідея гуманізму» або «принципи виховання») у працях різних епох. Оскільки кожне таке есе вимагає цитування конкретних сторінок рідкісних або спеціалізованих джерел, це унеможливорює використання стандартних «інтернет-шпаргалок» і привчає до культури правильного оформлення посилань.

У межах курсу «Основи педагогічних досліджень» студенти самостійно конструюють анкети, опитувальники або схеми спостереження. Студент не просто описує метод, а обґрунтовує його доцільність для конкретної педагогічної задачі. Коли інструментарій створений власноруч, результати дослідження сприймаються студентом як особисте інтелектуальне надбання. Це формує внутрішній бар'єр перед фальсифікацією даних, адже перевірка гіпотези стає цікавим експериментом, а не формальністю.

Важливим етапом є вихід студента у «велику науку» через публікацію перших результатів пошуково-дослідної діяльності. Процес підготовки тез супроводжується обов'язковим рецензуванням викладачем та перевіркою на плагіат. Публічність наукового результату покладає на студента відповідальність перед науковою спільнотою. Усвідомлення того, що його прізвище стоїть під текстом, який буде доступний у репозиторії чи збірнику, є потужним чинником самоконтролю [3, с. 35].

Також студенти залучаються до оцінювання робіт своїх колег. Проведення «сліпого» рецензування робіт однокурсників за чіткими критеріями доброчесності. Оцінюючи чужу роботу на наявність запозичень або якість аргументації, студент починає критичніше ставитися до власних текстів. Це розвиває професійну солідарність та нетерпимість до плагіату в професійному середовищі.

В умовах глобальної цифровізації пошуково-дослідна діяльність неможлива без опанування культури роботи у віртуальному науковому просторі. Студенти навчаються працювати з електронними архівами, репозиторіями університетів та міжнародними базами (Google Scholar, наукові e-бібліотеки). Особлива увага приділяється пошуку актуальних публікацій за останні 3–5 років. Робота з цифровими ресурсами вчить студента розрізняти науковий контент від псевдонаукового або популярного. Використання автоматизованих інструментів для оформлення бібліографії (наприклад, менеджерів цитувань) мінімізує помилки у посиланнях, які часто помилково трактуються як плагіат. Це перетворює технічну рутину на свідомий процес дотримання авторського права [4, с. 126].

У системі «викладач – студент» роль першого трансформується з контролера у фасилітатора та етичного орієнтира. Академічна доброчесність не може бути «нав'язаною» зверху, якщо сам педагог не демонструє високої культури цитування та поваги до інтелектуальної праці. Власний досвід викладача, презентація його наукових пошуків та чесне обговорення труднощів дослідницького шляху створюють атмосферу довіри, де плагіат стає неприйнятним на ціннісному рівні.

Викладач супроводжує студента на кожному етапі: від вибору актуальної теми до інтерпретації результатів. Важливо, щоб викладач стимулював пошукову ініціативу, заохочуючи студента до нестандартних висновків. Коли студент відчуває підтримку в реалізації своїх ідей, у нього зникає страх «неправильної відповіді», який часто є першопричиною копіювання чужих думок.

Завдання педагога – спроектувати таку систему оцінювання, де високий бал неможливо отримати шляхом простого відтворення інформації, досягається через:

- розробку унікальних кейсів для кожного навчального року;
- акцент на оцінюванні *процесу* дослідження (чернетки, проміжні звіти), а не лише фінального тексту;
- надання конструктивного зворотного зв'язку, що фокусується на розвитку аналітичних навичок студента.

Викладач проводить роз'яснювальну роботу, де пояснює не тільки «як не треба робити», а й «чому це важливо для майбутньої професії». Для майбутнього вчителя академічна чесність є основою професійної репутації, і саме викладач закладає цей фундамент через діалог та спільний науковий пошук.

Досвід провідних університетів світу (зокрема країн Європейського простору вищої освіти та США) свідчить, що академічна доброчесність є не просто вимогою, а частиною «Institutional Integrity» (інституційної цілісності) [5; 6]. Аналіз зарубіжних практик дозволяє визначити кілька стратегій, які корелюють із запропонованою нами моделлю:

1. Модель «Research-Based Learning» (RBL) у підготовці педагогів. В університетах Великої Британії та Скандинавських країн навчання через дослідження (RBL) є домінуючим підходом. Студент-бакалавр із першого курсу залучається до «community of practice» (спільноти практиків), де він працює над реальним науковим проєктом разом із викладачами.

Коли навчання інтегроване в реальну науку, студент бачить, як працює етика «зсередини». Запозичення чужого результату в такій системі прирівнюється до професійного самогубства, оскільки репутація дослідника починає формуватися ще в студентські роки.

2. Кодекси честі (Honor Codes) та студентське самоврядування. У багатьох американських коледжах питання доброчесності куруються самими студентами (Honor Committees).

Студенти самостійно розробляють гайди з цитування та проводять воркшопи для першокурсників щодо того, як уникати плагіату при написанні дослідницьких есе.

3. Європейський підхід до цифрової грамотності (DigCompEdu) акцентує увагу на формуванні цифрової компетентності викладачів і студентів. Використання відкритих наукових платформ (Open Science) та європейських хмарних баз даних заохочується як засіб прозорості. Дослідницький пошук у цифрових бібліотеках, у європейському контексті розглядається як обов'язкова навичка «інформаційної гігієни», що автоматично знімає проблему ненавмисного плагіату через технічну неписьменність.

4. Практика «Writing across the Curriculum» (письмо в межах всієї програми). Дослідницькі навички письма розвиваються не лише на профільних предметах, а в кожному курсі. Будь-яке письмове завдання (від короткого коментаря до великого дослідження) оцінюється за критеріями наукової етики [7; 8; 9].

Зарубіжний досвід демонструє, що перехід від «контролю за плагіатом» до «стимулювання якісного дослідження» є єдиним дієвим шляхом. Академічна доброчесність – це побічний продукт цікавого, актуального та чесного наукового пошуку, а не страху перед покаранням.

Пошуково-дослідна спрямованість є фундаментальним чинником формування академічної доброчесності. Вона перетворює дотримання етичних норм із зовнішньої примусової вимоги на внутрішню професійну потребу майбутнього педагога.

Використання інтерактивних форм навчання (дискусії, брейн-ринги, порівняльний аналіз джерел) створює середовище, де плагіат втрачає сенс, оскільки основною цінністю стає унікальність власного наукового результату та розвиток критичного мислення.

Роль викладача трансформується у фасилітатора дослідницького процесу, який власним прикладом та через «педагогіку партнерства» демонструє переваги академічної чесності.

В умовах цифровізації та розвитку штучного інтелекту, акцент має зміщуватися з контролю за текстом на стимулювання глибокої аналітичної роботи з першоджерелами та цифровими бібліотеками.

Перспективним напрямом подальших розвідок є розробка цілісної системи оцінювання дослідницьких компетентностей, яка б враховувала етичний аспект як невід'ємну частину професійної якості майбутнього фахівця.

Використана література:

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети утвердження серед молодих учених : монографія / за заг. ред. В. С. Бакирова. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. 208 с.
2. Кузнецова Т. В. Пошуково-дослідна діяльність студентів як засіб формування професійної компетентності. *Педагогіка та психологія*. 2021. Вип. 64. С. 112–121.
3. Сатик В. І. Академічна доброчесність: міфологія, теорія та реальні практики. *Вища освіта України*. 2019. № 1. С. 34–42.
4. Штучний інтелект у вищій освіті: виклики та перспективи академічної доброчесності : зб. наук. пр. Київ : НаУКМА, 2024. 150 с.
5. Bretag T. *Handbook of Academic Integrity*. Singapore : Springer Singapore, 2016. 1098 p.
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, 2015. 32 p.
7. Glendinning I. *Comparison of Policies for Academic Integrity in Higher Education across the European Union*. Coventry : Coventry University, 2013. 225 p.
8. Macfarlane B. *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. London : Routledge, 2012. 184 p.
9. UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris : UNESCO Publishing, 2023. 45 p.

References:

1. Bakirov V. S. (2020). Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymannia ta priorityty utverdzhenia sered molodykh uchenykh [Academic integrity: problems of compliance and priorities of approval among young scientists]. Karazin Kharkiv National University. 208 s. [in Ukrainian].
2. Kuznetsova T. V. (2021). Poshukovo-doslidna diialnist studentiv yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti [Search and research activity of students as a means of forming professional competence]. *Pedagogy and Psychology*, (64), S. 112–121. [in Ukrainian].
3. Satsyk V. I. (2019). Akademichna dobrochesnist: mifolohiia, teoriia ta realni praktyky [Academic integrity: mythology, theory and real practices]. *Higher Education of Ukraine*, (1), S. 34–42. [in Ukrainian].
4. National University of "Kyiv-Mohyla Academy". (2024). Shtuchnyi intelekt u vyschii osviti: vyklyky ta perspektyvy akademichnoi dobrochesnosti [Artificial intelligence in higher education: challenges and prospects of academic integrity]. Kyiv : Kyiv-Mohyla Academy. 150 s. [in Ukrainian].
5. Bretag T. (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer Singapore. Singapore. 1098 p.
6. ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels. 32 p.
7. Glendinning I. (2013). *Comparison of Policies for Academic Integrity in Higher Education across the European Union*. Coventry University. Coventry. 225 p.
8. Macfarlane B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. Routledge. London. 184 p.
9. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. Paris. 45 p.

V. Lappo. Research and inquiry-based orientation of the educational process as a factor in developing academic integrity in future educators

The article explores the role of research and inquiry-based activities as a strategic factor in shaping the academic integrity of future educators. The relevance of this topic is driven by the crisis in academic ethics amid digitalization and widespread access to generative artificial intelligence. The study aims to provide a theoretical substantiation and analyze practical methods of engaging students in active scientific inquiry as a means to prevent plagiarism.

In the course of the research, it is demonstrated that the transition from reproductive teaching methods to Research-Based Learning (RBL) transforms the student from a passive consumer of information into an active subject of scientific knowledge. Special attention is paid to interactive forms of work (discussions, brain-rings, comparative analysis of primary sources) based on the materials of the "Philosophy" and "Fundamentals of Pedagogical Research" training courses. It has been established that working with digital libraries and scientometric databases contributes to the development of information hygiene and citation culture.

The author emphasizes that the educator's task is to design an assessment system where a high grade cannot be obtained through mere reproduction of information. This is achieved through the development of unique case studies for each academic year; an emphasis on assessing the research process (drafts, progress reports) rather than just the final text; providing constructive feedback focused on developing the student's analytical skills.

Particular attention is dedicated to the analysis of foreign experience (Honor Codes and Institutional Integrity models). The methodology of “integrity design” in the educational process is proposed, where the teacher’s role evolves from a supervisor to a mentor and facilitator. It is concluded that academic integrity is not only an ethical requirement but also the result of a well-developed research competence that ensures the professional competitiveness of the future teacher.

Key words: *academic integrity, research and inquiry-based activity, future educators, methodology, digital education, higher education.*

Дата першого надходження статті до видання: 03.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378-027.561:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.16>

Лисенко Н. В.

orcid.org/0000-0002-1729-9542

Матішак М. В.

orcid.org/0000-0001-9235-9835

Захарасевич Н. В.

orcid.org/0000-0003-2808-3947

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРУВАННЯ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН І ЗМІСТУ НОРМАТИВНИХ КУРСІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНОГО ТИПУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та висвітлено методичні особливості реалізації структурно-функціонального підходу у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Актуалізовано проблему інтегрування змісту нормативних і вибіркових освітніх компонентів у контексті модернізації вищої педагогічної освіти України та з урахуванням сучасних соціальних запитів. На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду підготовки здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта розкрито сутність структурно-функціонального підходу як такого, що забезпечує цілісність, системність і логічну послідовність освітнього процесу.

Проаналізовано можливості інтеграції змісту нормативного освітнього компонента «Педагогіка дошкільна» з вибірковими дисциплінами, зокрема «Освітня діяльність вихователя різновікової групи ЗО», «Комп'ютерні ігри в роботі з дітьми» та ін. Визначено їхню роль у поглибленні теоретичних знань, конкретизації дидактичних положень і формуванні практичних умінь майбутніх педагогів. Доведено, що структурно-функціональний підхід сприяє встановленню міждисциплінарних зв'язків, узгодженню змісту навчальних дисциплін, забезпеченню наступності та варіативності фахової підготовки.

Обґрунтовано, що впровадження зазначеного підходу активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, формує їхню готовність до професійної самореалізації, саморозвитку та безперервної освіти. Підкреслено, що інтеграція освітніх компонентів дозволяє підготувати конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність у закладах дошкільної освіти різного типу.

Ключові слова: структурно-функціональний підхід, фахова підготовка педагогів, дошкільна освіта, дошкільна педагогіка, інтеграція освітніх компонентів, різновікові групи, комп'ютерні ігри.

Ідея реформування змісту фахової підготовки у ЗВО України не нова. По суті, сьогодні вона торкнулася всіх спеціальностей, утім, і спеціальності А2 Дошкільна освіта, порушивши чимало проблем не лише у її системі, а й у змісті. Активні намагання інтегрувати надбання європейських освітніх систем у контури української, відчутно зачепили її право на самостійні пошуки шляхів удосконалення, враховуючи, насамперед, національні традиції й результати багаторічних досліджень українських учених.

Різні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО за останні десятиліття обґрунтовані у працях: Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, Н. Кудикіної, К. Крутій, І. Луценко та ін. (підготовка майбутніх педагогів до формування і розвитку різних видів діяльності дітей раннього і дошкільного віку); І. Беґа, Н. Бібік, І. Дичківської, В. Іванової, О. Кононко, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. (технології професійної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної творчості й запозичення ефективного здобутку вчених зарубіжних країн); А. Беленької, О. Брежневої, Е. Вільчовського, Ю. Косенко, С. Курінної, Н. Лисенко, О. Семенова, Т. Танько та ін. (професіоналізація фахової підготовки та особливості детермінованості її змісту впливом взаємодії з різними факторами навколишнього природного і соціального середовища); В. Ляпунової, Н. Грами, Т. Піроженко, О. Рейпольської та ін. (професійна підготовка майбутніх педагогів до налагодження міжособистісних взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу та ін.).

Сучасний підхід щодо доцільності творчого запозичення доробку зарубіжних колег об'єднує українських учених не лише навколо проблеми неухильного забезпечення високої якості освітніх послуг для дітей дошкільного віку, а й щодо шляхів реалізації неперервної освіти педагогів ЗДО на гуманістичних ідеях і загальнолюдських цінностях.

На розв'язання таких завдань спрямовані різні методологічні підходи, якими сьогодні вирізняється українська теорія і практика фахової підготовки майбутніх педагогів у ЗВО різних рівнів акредитації. Не применшуючи значення відомих нам підходів (акмеологічний, аксіологічний, гуманістичний, історико-цивілізаційний, діяльнісний, компетентнісний, системний, професіографічний та ін.), у статті маємо намір зосередити свою увагу на одному з них – структурно-функціональному, оскільки педагогічний професіоналізм визначальною мірою детермінований змістом освітніх компонентів (ОК), передбачених навчальними планами певного ЗВО (у нашій статті – досвід Карпатського національного університету імені Василя Стефаника).

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти і методичні особливості реалізації структурно-функціонального підходу у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО на прикладі інтегрування змісту нормативного освітнього компонента «Педагогіка дошкільна» та вибіркових освітніх компонентів.

У ракурсі означених вище методологічних підходів, структурно-функціональний розглядаємо з погляду на те, що він належить до загальнонаукових. Відповідно, його аналіз здійснюватимемо у вимірах складно структурованої системи, яка об'єднує досить різні освітні компоненти з притаманними для них функціями та системоутворюючими зв'язками. Розглянемо їх розлого для того, щоб досягти очікуваного результату від аналізу порушеної нами проблеми.

Структурно-функціональний підхід потребує сьогодні особливої уваги не лише до питань про сучасні вимоги до професійних знань умінь і навичок майбутніх педагогів ЗДО, а й до формування його готовності, насамперед, навчатися впродовж життя. У нашому розумінні використання цього підходу дозволить реалізувати саме таку організацію освітнього процесу ЗВО, результатом якої стане посилення особистісної внутрішньої активності кожного здобувача освіти, тобто необхідної передумови для формування його готовності до професійного саморозвитку у майбутньому, впродовж активного професійного життя шляхом самоосвіти. Адже результати професійної підготовки до безпосередньої діяльності помітні лише за умови самостійної участі у її процесі.

У науковій літературі використовується поняття «структурно-функціональна модель». З цього приводу В. Дука зазначає, що таке середовище інтегрує соціальний, просторово-предметний і психодидактичний компоненти, які взаємодоповнюють один одного і забезпечують ефективність освітнього процесу [2, с. 63]. В. Каплінський акцентує, що «структурно-функціональна взаємодія організаційно-педагогічних умов, факторів, етапів, критеріїв і показників сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів як результату їхнього професійного становлення» [3, с. 56].

Структурно-функціональний підхід привносить в організацію освітнього процесу ЗВО свої корективи, передусім, у його процесуально-технологічну складову. Він забезпечує кожному здобувачу реалізацію ідеї суб'єктності та самодетермінації шляхом оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками відповідно до того функціоналу, який вичерпно прописаний в Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) та Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021).

У процесі аналізу порушеної теми ми опиралися на результати досліджень науковців, які обґрунтовано обстоюють свої погляди на те, що об'єктивно існує очевидна відмінність між функціями педагогів ЗДО в процесі їхньої професійної діяльності, професійно-особистісними якостями і сформованими здатностями, необхідними для здійснення професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, вихователя-методиста закладу дошкільної освіти чи то директора закладу дошкільної освіти тощо. Водночас, чимало компетентностей є спільними та необхідними, незалежно від посади.

Навчальна діяльність сучасного здобувача освіти за фахом А2 Дошкільна освіта вирізняється двома векторами її спрямованості. А саме – об'єктивним, який чітко реалізує зміст навчального плану ЗВО в частині його нормативних навчальних дисциплін (ОК) та суб'єктивним – за якого майбутній педагог, орієнтуючись на професійну діяльність у подальшому, самостійно обирає перелік додаткових (вибіркових) ОК, усвідомлено опановує їхнім змістом, самоорганізуючись і здійснюючи самостійний контроль за своїми освітніми досягненнями.

Реалізація структурно-функціонального підходу в освітньому процесі ЗВО забезпечує після здобуття освіти рівень фахівця спеціальності А2 Дошкільна освіта значно іншого типу – конкурентоспроможного на ринку праці, на якому представлені запити соціуму не лише до сформованої фаховості, а й до професійних та особистісних цінностей.

Ураховуючи все зазначене вище, структурно-функціональний підхід визначаємо як такий, що обумовлює для кожного студента можливість професійного та особистісного зростання, тобто кожен – активний суб'єкт освітнього процесу, що цілеспрямовано опановує фаховими знаннями, уміннями і навичками професійної самореалізації, прогнозування траєкторії індивідуального професійного саморозвитку (самоорганізація, самоосвіта, самоконтроль), а також самоактуалізації в різних видах педагогічної практики чи (асистентської) консультативної діяльності з дітьми з ООП.

Як ми зазначили вище, фахова підготовка майбутніх педагогів для ЗДО детермінована соціальним замовленням на якісні освітні послуги для дітей раннього і дошкільного віку. Відповідно, така підготовка спрямовується на формування системних знань про дитину та особливості її розвитку й особистісного становлення. Таку системність забезпечують дисципліни навчального плану, які є не лише засобом загального розвитку майбутнього педагога, а й формують основи його професійної діяльності, яка буде спрямована на успішну реалізацію освітніх завдань з дітьми у ЗДО різного типу і різних форм власності. Специфіка засвоєння знань професійно спрямованих ОК полягає у тому, що ними не можливо опанувати поза самостійною активною і практично спрямованою діяльністю, що, власне посилює увагу і до змісту різних видів педагогічної практики від першого – і до останнього курсів навчання у ЗВО згідно освітнього рівня підготовки.

Зміст фахової підготовки, у контексті зазначеного вище, розглядаємо як комплексну програму. Основами для її успішної реалізації є програмно-цільовий метод планування і управління освітнім процесом ЗВО. У такій програмі, як було наголошено вище, на прикладі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, інтегровано всі ОК (нормативні та вибіркові), які віддзеркалюють історико-педагогічний, психолого-педагогічний, теоретико-методичний і практико-технологічний рівні сучасник наук про дітей означеного віку, а також специфіку освітньої діяльності з ними в закладах дошкільної освіти.

Зміст навчальної програми фахової підготовки бакалавра за спеціальністю А2 Дошкільна освіта адаптований до ОКР, відповідно, у програмі кожного ОК синтезовано не лише теоретичні міждисциплінарні знання, а й практичні уміння їхнього впровадження в різні види діяльності з дітьми та з усіма іншими учасниками освітнього процесу ЗДО, а також вони є необхідною умовою для успішного опанування ОК професійного змісту. До прикладу, «Українська мова за професійним спрямуванням», «Психологія загальна», «Педагогіка загальна», «Основи інклюзивного навчання», «Педагогіка дошкільна», «Дитяча лінгводидактика», «Дитяча література» та ін, вирізняються дитинознавчим змістом, що, надалі, забезпечує системність, інтегративність та логічну послідовність в опануванні студентами методико-технологічною спрямованістю кожного ОК. Як от: Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень, Методика проведення занять з народознавства, Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей дошкільного віку та ін. Вони містять, окрім наукових основ, технології формування цілісного уявлення про керівництво відповідним видом діяльності дітей різного віку, методики розвитку їхніх практичних умінь і навичок, механізми забезпечення пролонгованості змісту освітнього процесу ЗДО на наступні щаблі навчання і виховання, скажімо, НУШ.

Відповідно до наведеної короткої характеристики змісту програми підготовки майбутніх педагогів ЗДО за структурно-функціональним підходом, комплекс її ОК забезпечує не лише загальнотеоретичні основи фахової підготовки, а й дозволяє, по-перше, узгоджувати терміни і тривалість вивчення ОК; по-друге, прогнозувати шляхи забезпечення наступності та логіки опанування їхнім змістом; по-третє, використовувати міждисциплінарні зв'язки унаслідок взаємодії ОК за об'єктом і методами діяльності; по-четверте, ефективно формувати не лише теоретичні знання, а й практичні уміння й навички їхньої реалізації у професійній діяльності.

У сучасній системі фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО чітко виражена її ступеневість не лише за формальними ознаками ОКР, а за тим, що кожен освітньо-кваліфікаційний рівень, утім, пролонгований на наступний, а, фактично, є завершальним, що офіційно прописано у Професійних стандартах 2021 року. Водночас, поглиблення процесів трансформації в освіті України загалом і дошкільної, зокрема, постійні зміни під впливом різних соціально-економічних чинників обумовлюють створення і розвиток мережі ЗДО різного типу і різних форм власності, що об'єктивно потребує не лише нової стратегії її модернізації, а й нових тактичних дій до реалізації її практик з надання освітніх послуг у відповідь на мінливі запити соціуму. І, безумовно, до конкурентоспроможності необхідно підготувати майбутніх педагогів, оскільки вони будуть впроваджувати нові види і форми діяльності в ЗДО в умовах ринкової економіки.

Окремі напрями фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО до діяльності в умовах ринкової економіки є суголосними із стратегією БКДО (2021), зокрема, його інваріантної та варіативної складових і саме структурно-функціональний підхід дозволяє вводити у зміст ОКР не лише нормативні, а й вибіркові освітні компоненти. Вони, по-перше, задовольняють індивідуальні запити студентів з огляду на їхню професійну діяльність у майбутньому і, по-друге, дозволяють швидко переорієнтувати зміст фахової підготовки майбутніх педагогів відповідно до мінливості соціального замовлення на освітні послуги для дітей у ЗДО різного типу і різних форм власності.

До прикладу, нормативний ОК «Педагогіка дошкільна» представлений у навчальному плані монолітними блоками тем (розділами), кожен з яких, по-перше, є цілісним а, по-друге, водночас допускає певний поділ, що вирізняється логічною послідовністю змісту. Кожна наступна тема змодельована за аналогічним планом: систематичний виклад змісту лекційного матеріалу, проведення практичного (практичних) заняття, виконання завдань самостійної підготовки, моніторинг проміжних результатів опанування курсом. Відповідно, за щораз складнішим є зміст матеріалів і чіткіша його спрямованість на опанування технологіями їхньої методичної реалізації в ЗДО.

Систематичне вивчення розділу «Основи дидактики дошкільної освіти» Педагогіки дошкільної передусє вивченню курсу вибіркового ОК «Освітня діяльність вихователя різновікової групи ЗО». Це дозволяє студентам поглиблено усвідомити їхні особливості та утвердитися в необхідності опанування методичним інструментарієм для роботи з дітьми в різних вікових групах. Така послідовність забезпечує логічну наступність змісту фахової підготовки та створює умови для конкретизації базових дидактичних знань у площині їх практичного застосування.

У межах «Педагогіки дошкільної» студенти засвоюють загальні закономірності освітнього процесу, принципи, методи і форми організації діяльності дітей. Водночас ці знання мають узагальнений характер і потребують подальшого поглиблення. Саме у вибірковій дисципліні відбувається їх розвиток і практична спрямованість у контексті організації освітньої діяльності в різновікових групах.

Зокрема, продовжується вивчення дидактичних принципів, але вже з позиції їх адаптації до різновікового складу групи. Принципи доступності, індивідуалізації та диференціації розглядаються з урахуванням необхідності одночасного забезпечення освітніх потреб дітей різного віку. Відповідно, студенти набувають умінь варіювати зміст і способи організації діяльності залежно від конкретної педагогічної ситуації.

Поглиблюється також розуміння методів і форм організації навчання. Якщо у нормативному курсі вони подаються як загальнодидактичні категорії, то у вибіркового – акцентується їх гнучке поєднання та практичне використання в умовах різновікової групи. Особливого значення набуває вміння комбінувати фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи, забезпечуючи участь кожної дитини.

Важливим напрямом є інтеграція змісту освітньої діяльності, що дозволяє організувати спільну діяльність дітей різного віку. У цьому контексті студенти вчаться поєднувати освітні напрями, створювати доступні для всіх дітей види діяльності та забезпечувати цілісність процесу. Також значна увага приділяється використанню взаємонавчання, де старші діти виступають зразком для молодших.

Продовжується формування умінь планування освітньої діяльності з урахуванням різновікового складу групи. Майбутні вихователі вчаться проєктувати освітній процес, добирати різнорівневі завдання та адаптувати їх до можливостей дітей. Це забезпечує перехід від теоретичного розуміння до практичної реалізації педагогічних дій.

Структурно-функціональний підхід прослідковується під час вивчення «Педагогіки дошкільної» та вибіркового ОК «Комп'ютерні ігри в роботі з дітьми». Структурно-функціональні аспекти охоплюють теоретичне підґрунтя (закономірності розвитку дітей раннього і дошкільного віку, види діяльності у дошкільному дитинстві (приміром, ігрова), методологічні аспекти (дидактичні принципи, форми і методи розвитку дошкільників) і нормативну відповідність (вікові особливості, нормативні аспекти організації освіти дошкільників). Перелічені аспекти представлено у змісті нормативного ОК, натомість вибіркового ОК доповнює методичні особливості, урізноманітнює практичний інструментарій. Наприклад, ОК «Педагогіка дошкільна» формує у здобувачів освіти знання про закономірності розвитку дитини, ігрову діяльність як провідну, різновиди ігор у дошкільному дитинстві. Комп'ютерні ігри, які передбачено у змісті вибіркової дисципліни, у цьому контексті розглядаються як сучасна модифікація ігрової діяльності, а також як засіб для розвитку когнітивних процесів дитини дошкільного віку (мислення, уваги, пам'яті тощо) у сучасному цифровому просторі. Водночас здобувачі освіти ознайомлюються з нормами впровадження цифрових технологій без шкоди для зору та психіки дітей, використовуючи гімнастику для очей та зміну видів діяльності.

Отже, вибіркові освітні компоненти (зокрема «Освітня діяльність вихователя різновікової групи 30», «Комп'ютерні ігри в роботі з дітьми» та ін.) логічно доповнюють зміст Педагогіки дошкільної, забезпечуючи поглиблення та практичну конкретизацію засвоєних знань. Такий взаємозв'язок дисциплін реалізує структурно-функціональний підхід і сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Як бачимо, мовиться про ОК в межах одного розділу – нормативний і вибіркового. Тут, вважаємо, важливо наголосити на тому, що не кожен здобувач фаху вибирає такий ОК і саме така ситуація пояснює особливе навантаження на нормативний ОК. Адже його змістом викладач зобов'язаний перекрити інформацію, яку закладено у вибіркового ОК. Саме структурно-функціональний підхід, з нашого погляду, й обумовлює моделювання змісту для самостійної підготовки кожного студента. Оскільки вона є обов'язковою, то, почасти, компенсуються найважливіші аспекти вибіркового ОК. І якщо інформацію добирати за структурно-функціональним підходом, вона різниться між нормативним і вибіркового ОК лише обсягом і способами опанування.

Очікувані результати ПРН обумовлюють сучасні методи викладання Педагогіки дошкільної. До їхнього переліку відносимо залучення студентів на практичних заняттях до роботи в малих групах за методиками «Акваріум», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Коло ідей» та ін., що забезпечують кожному студенту свободу вибору, метод конкретних ситуацій (кейс-метод), методи проєктування і моделювання проблемних ситуацій, оцінки та самооцінки практичних дій всіх учасників освітнього процесу, метод дискусії із запрошеними фахівцями для читання гостьових лекцій чи проведення практичних занять, метод «635», адже всі вони супроводжуються діалогами, полілогами в малих групах і в групі загалом та ін.

До прикладу, під час практичного заняття викладач застосовує метод «635», як один із варіантів методу «мозковий штурм». Студенти самостійно створюють шість малих груп, кожна з яких оголошує три ідеї від групи, які є важливими для обговорення. Кожен учасник малої групи може висловити аргумент (у сумі - не більше п'яти) і так довести (чи не довести) актуальність ідеї.

У процесі викладання «Педагогіки дошкільної» викладач активно впроваджує і кейс метод, який надає широкі можливості студентам опанувати практичними умінями організовувати групу дітей під час педагогічної практики, володіння їхньою увагою, коректного регулювання колективною та самостійною діяльністю в різних формах її організації тощо.

Приміром, викладач може запланувати використання кейс методу, як фрагмент лекції (студенту надається можливість виступити із повідомленням, яке він підготував самостійно із погодженням теми з викладачем), а також цей метод широко впроваджується на практичних заняттях. При цьому, обов'язковою умовою ми розглядаємо завчасне ознайомлення студентів із тематикою можливих ситуацій, які можуть виникати в реальному освітньому процесі ЗДО під час роботи з дітьми, педагогами чи з батьками вихованців.

Підготовка до вирішення певної ситуації, яку обирають студенти за принципом об'єднання в малі групи, посилює їхню увагу до опанування теоретичними знаннями задля пошуків своїх і альтернативних способів розв'язання такої ситуації з досвіду роботи практиків, використання зразків розв'язання аналогічних ситуацій педагогами не лише в ЗДО України, а й у інших країнах. Такий підхід до підготовки студентів, самостійні пошуки ними ефективних шляхів вирішення реальних ситуацій стимулює їхню підготовку до реальної професійної діяльності.

Свобода вибору важливої ідеї, активний полілог у малих групах, змагання за кращий приклад вчать студентів до ведення конструктивного обговорення і презентації спільної думки, мінімізують конфліктні ситуації у вирішенні дискусійних питань.

Безумовно, вибіркові ОК ми не трактуємо як другорядні чинники формування педагогічного професіоналізму, однак їхня вибірковість, отже й необов'язковість, має спонукати викладача нормативного ОК не лише до логічно послідовної побудови його змісту, а, насамперед, як практично конкретного, життєво необхідного, тобто детермінованого відповідністю цілей між соціальним замовленням на якість освітніх послуг для дітей дошкільного віку і готовністю педагога їх забезпечити.

Практика підготовки майбутніх педагогів для ЗДО на Педагогічному факультеті Карпатського національного університету імені Василя Стефаника упродовж тривалого часу доводить, що найефективнішою умовою забезпечення майбутніх фахівців є структурування вибіркових ОК із чітким особистісно орієнтованим проєктуванням змісту та їхніх функцій. Відповідно, кожен студент із урахуванням індивідуальних пріоритетів і намірів щодо професійної самореалізації самостійно обирає із запропонованого каталогу вибіркові ОК. До прикладу, «Педагогічна етика вихователя», «Менеджмент у системі дошкільної освіти», «Професійна педагогіка», «Педагогіка партнерства», «Гендерна педагогіка», «Педагогіка толерантності» та ін. Цілком очевидно прослідковуються міжпредметні зв'язки між нормативними («Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна» та ін.) і вибірковими ОК. Нормативні та вибіркові ОК впорядковують згідно принципом ієрархічності, тобто кожен вибірковий ОК є продовженням, збагаченням цілісного змісту нормативного, підпорядковуючись комплексності та логічності категоріально-понятійного поля в руслі дитинознавства.

Таким, чином, створені нами умови стимулюють кожного студента не лише до засвоєння знань у процесі навчання, а й до опанування способами самореалізації індивідуального потенціалу в професійній діяльності, до саморозвитку педагогічної майстерності, до збагачення особистого досвіду у процесі міжособистісної взаємодії з колегами і батьками вихованців, а також до поглиблення професійної рефлексії.

Проаналізуємо, як зміст нормативного ОК «Педагогіка дошкільна» (викладається на I–II курсах денної та заочної форм навчання) на міждисциплінарному рівні у комплексі із вибірковими ОК, зазначеними вище, реалізує актуальні завдання теоретичної та методичної підготовки майбутніх педагогів ЗДО, стимулює вироблення їхніх пошуково-дослідницьких умінь не лише у навчальній, а й у науковій роботі з чітко спроектованим теоретико-прикладним змістом. Ураховуючи досить широкий спектр змісту знань та їхню спрямованість на формування не лише інтелектуальних, а й методичних умінь навчально-виховного змісту, а також практичних навичок реалізації опанованих знань у реальному освітньому процесі ЗДО різного типу, ми їх систематизували і дещо умовно звели в окремі блоки (розділи), що відповідають логічній послідовності викладу ОК.

Щодо «Педагогіки дошкільної», зауважимо на тому, що в умовах ступеневої підготовки педагогів ЗДО на ОКР «бакалавр» носить завершальний характер, отож, цілком закономірно, що після III-го семестру, коли студенти складають останній іспит, освітні цілі зазначених нами вище галузей педагогічної науки спрямовуються викладачами на подальше розширення знань студентів про роль і цінність дидактико-розвивального простору ЗДО, місце і значення особистості педагога в управлінні освітнім процесом в руслі новітніх здобутків вітчизняної та зарубіжної теорії і практики («Менеджмент у системі дошкільної освіти»); психолого-педагогічні чинники, які забезпечують ефективність процесів особистісного формування вихованців у сенситивному періоді їхнього становлення («Педагогіка толерантності», «Психологія дітей раннього і дошкільного віку», «Гендерна педагогіка»); правові основи міжособистісних взаємовідносин з батьками вихованців в освітньому середовищі, правила і норми поведінки у різних формах організації співпраці інститутів формування особистості, нормативно-правові основи їхньої взаємодії («Соціально-правовий захист материнства і дитинства», «Педагогіка партнерства», «Педагогічна етика вихователя»).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, структурно-функціональний підхід є ефективною методологічною основою інтегрування змісту нормативних і вибіркових освітніх компонентів у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Його реалізація забезпечує цілісність, логічну послідовність і практичну спрямованість освітнього процесу.

Доведено, що поєднання змісту освітнього компонента «Педагогіка дошкільна» з вибірковими дисциплінами сприяє поглибленню теоретичних знань і формуванню професійно значущих умінь та навичок. Упровадження структурно-функціонального підходу підвищує якість фахової підготовки, забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії здобувачів та формує готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації й безперервного розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в конкретизації змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО з використанням інноваційних технологій у руслі структурно-функціонального підходу.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Дука В. Поняття структурно-функціональної моделі освітнього середовища у педагогічній літературі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Випуск 1(19), 2021. С.53-68. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i19.190>
3. Каплінський В. Авторський підхід до моделювання системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі ЗВО. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 72, 2022. С. 53–59. DOI <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-53-59>

4. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia. (2021) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education). New edition]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Duka V. (2021). Poniattia strukturno-funktsionalnoi modeli osvitnoho seredovyscha u pedahohichnii literaturi [The concept of a structural-functional model of the educational environment in pedagogical literature]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 1(19), S. 53–68. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i19.190> [in Ukrainian].
3. Kaplinsky V. (2022). Avtorskyi pidkhid do modeliuvannia systemy profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v osvitno-vykhovnomu seredovyschi ZVO [Author's approach to modeling the system of professional development of a future teacher in the educational environment of higher education institutions]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiia*. 72, S. 53–59. DOI <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-53-59> [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity" [On approval of the professional standard "Preschool Education Teacher"]. № 755-21 vid 19 zhovtnia 2021 r. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

N. Lysenko, M. Matishak, N. Zakharasevich. Structural-functional approach to the integration of elective disciplines and the content of normative courses of professional training of future teachers of preschool education institutions of various types

This article provides a theoretical justification and highlights the methodological features of implementing the structural-functional approach in the professional training of future preschool educators. It addresses the issue of integrating the content of mandatory and elective educational components in the context of modernizing higher teacher education in Ukraine and in light of contemporary social demands. Based on an analysis of scientific sources and practical experience in training students majoring in A2 Preschool Education, the essence of the structural-functional approach is revealed as one that ensures the integrity, systematic nature, and logical sequence of the educational process.

The possibilities for integrating the content of the normative educational component "Preschool Pedagogy" with elective disciplines, in particular "Educational activity of a teacher of a different age group of educational institutions", "Computer games in working with children" and others, are analyzed. Their role in deepening theoretical knowledge, concretizing didactic principles, and forming the practical skills of future educators is identified. It is demonstrated that the structural-functional approach facilitates the establishment of interdisciplinary connections, the harmonization of the content of academic disciplines, and the assurance of continuity and variability in professional training.

It is argued that the implementation of this approach stimulates the cognitive activity of students and fosters their readiness for professional self-realization, self-development, and lifelong learning. It is emphasized that the integration of educational components enables the preparation of competitive professionals capable of effectively carrying out their professional activities in various types of preschool education institutions.

Key words: structural-functional approach, professional training of educators, preschool education, preschool pedagogy, integration of educational components, different age group, computer games.

Дата першого надходження статті до видання: 26.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 376-056.264:373.091.2(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.17>

Литвин І. М.

orcid.org/0000-0002-8946-1449

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЛАНУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО ТИПУ

У статті обґрунтовано й системно представлено методичні засади планування та реалізації логопедичної роботи в закладах освіти різного типу – закладах дошкільної освіти, закладах загальної середньої освіти, спеціальних та інклюзивних закладах. Актуальність дослідження зумовлена стійким зростанням кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, розширенням практики інклюзивного навчання, а також потребою в уніфікованих і водночас гнучких організаційно-методичних підходах до корекційно-розвиткової діяльності вчителя-логопеда. Мета статті – систематизація теоретичних і практичних підходів до планування логопедичної роботи та визначення організаційно-методичних умов її ефективної реалізації в закладах освіти різного типу. Застосовано методи теоретичного аналізу нормативно-правових і науково-методичних джерел, порівняння, систематизації, узагальнення та моделювання. Розкрито нормативно-правове підґрунтя діяльності вчителя-логопеда; схарактеризовано систему принципів планування – системності, диференціації, індивідуалізації, наступності, науковості й практичної спрямованості. Описано структуру логопедичної документації та види планувальних документів – перспективний, календарно-тематичний та індивідуальний плани. Окреслено специфіку логопедичного супроводу в закладах різного типу та умови результативної взаємодії логопеда з педагогами, батьками й іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Запропоновано критеріальну основу моніторингу ефективності корекційного процесу. Зроблено висновки, що дієвість логопедичної роботи забезпечується системним плануванням, диференціацією змісту відповідно до типу закладу й індивідуальних освітніх потреб дитини, а також скоординованою міждисциплінарною взаємодією учасників освітнього процесу. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання вчителями-логопедами під час розроблення планувальної документації та організації корекційно-розвиткової роботи в закладах освіти різного типу.

Ключові слова: логопедична робота, планування, заклади освіти різного типу, корекційно-розвиткова робота, порушення мовлення, інклюзивна освіта, логопедична діагностика, вчитель-логопед, методичні засади, психолого-педагогічний супровід.

Розвиток мовлення є визначальною умовою повноцінного становлення особистості, формування її пізнавальної сфери, комунікативної компетентності та соціалізації. Будь-яке порушення мовленнєвого розвитку закономірно позначається на навчальній успішності, емоційно-вольовій сфері та соціальній адаптації дитини. В умовах розбудови Нової української школи й утвердження інклюзивної освіти проблема якісної, своєчасної та науково обґрунтованої логопедичної допомоги потребує цілісного методичного забезпечення.

Моніторингові дослідження фіксують стійку тенденцію до зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями різного ступеня – від ізольованих фонетичних розладів до загального недорозвинення мовлення, заїкання, дизартрії та порушень писемного мовлення. Неоднорідність контингенту актуалізує потребу в гнучких, науково обґрунтованих методичних засадах планування й реалізації корекційно-розвиткової діяльності з урахуванням специфіки конкретного освітнього середовища. Практика переконливо свідчить: безсистемність корекційного впливу, дублювання змісту та відсутність наступності між етапами роботи суттєво знижують ефективність діяльності логопеда.

Теоретико-методологічні засади логопедії ґрунтовно розроблено у працях провідних українських учених. У фундаментальному підручнику «Логопедія» за редакцією М. Шеремет систематизовано підходи до класифікації, діагностики та подолання мовленнєвих порушень, розкрито психолінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності й обґрунтовано принципи диференційованої корекційної роботи [3]. Питання організації логопедичного супроводу в команді фахівців висвітлено у дослідженнях Л. Мороз, Л. Стахової та І. Кравченко, які розглядають його як складник комплексного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку [4]; роль вчителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу дітей із тяжкими порушеннями мовлення проаналізовано Т. Цегельник і В. Поліщук [11]. Проблематику взаємодії логопеда з родиною розкрито у дослідженнях В. Кисличенко, яка обґрунтовує моделі інтерактивної співпраці фахівця з батьками [2].

Потенціал ігрових технологій у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення обґрунтовано О. Чепкою [12], а можливості ігрових методів у розвитку вербально-логічного мислення молодших школярів із порушеннями мовлення – Т. Цегельник і В. Поліщук [10]. Проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у працях В. Поліщук зі співавторами [5], а питання деонтологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі – у дослідженні Л. Зданевич зі співавторами [1]. Попри ґрунтовність наявних напрацювань, недостатньо систематизованими залишаються підходи до порівняльного аналізу методичних засад планування логопедичної роботи в закладах різного типу, що й зумовило тему дослідження.

Мета статті – обґрунтувати та систематизувати методичні засади планування й реалізації логопедичної роботи в закладах освіти різного типу, визначити принципи й структуру планування, розкрити специфіку супроводу в різних типах закладів та критеріальну основу моніторингу ефективності корекційного процесу. Застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз нормативно-правових і науково-методичних джерел, порівняння, систематизацію, узагальнення та моделювання.

Логопедична робота в закладах освіти є складником системи психолого-педагогічного супроводу й спрямована на своєчасне виявлення, попередження та подолання порушень мовленнєвого розвитку. Її організація ґрунтується на сукупності нормативно-правових документів: Закон України «Про освіту» [8], Закон України «Про повну загальну середню освіту» [9], Закон України «Про дошкільну освіту» [6], Концепція «Нова українська школа», підзаконні акти щодо інклюзивного навчання та ІРЦ [7]. Відповідно до чинного законодавства держава гарантує особам з особливими освітніми потребами право на освіту на всіх її рівнях [8]; в умовах інклюзії логопедична робота – невід’ємний складник корекційно-розвиткових послуг на підставі висновку ІРЦ [7]. Нормативно врегульованими є статус логопедичного пункту, порядок зарахування дітей, граничне наповнення груп, тривалість і форми звітності.

Планування логопедичної роботи – це цілеспрямований процес визначення мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів корекційно-розвиткової діяльності та способів оцінювання результатів. Воно ґрунтується на системі принципів [3]:

- системності й послідовності – вибудовування роботи як цілісної системи взаємопов’язаних етапів; корекція окремих компонентів мовленнєвої системи здійснюється у взаємозв’язку з урахуванням закономірностей мовленнєвого онтогенезу;
- диференціації – врахування характеру, структури та ступеня тяжкості порушення; реалізується через формування підгруп і добір методик;
- індивідуалізації – максимальне врахування психофізичного розвитку, пізнавальних можливостей і темпу засвоєння матеріалу кожної дитини; є визначальним під час складання ІПР;
- наступності – узгодженість змісту між різними віковими етапами та ланками освіти, насамперед між ЗДО і початковою школою;
- науковості та практичної спрямованості – застосування апробованих методик і орієнтація на конкретний практичний результат; доповнюється принципом діяльнісного й комунікативного підходу.

Система планування є багаторівневою. Перспективне (річне) планування охоплює стратегічні напрями: основні завдання, розподіл змісту за періодами, форми організації занять, методичну і просвітницьку роботу; складається за результатами первинного обстеження. Календарно-тематичне планування конкретизує зміст на місяць/тиждень і забезпечує гнучке коригування залежно від динаміки розвитку дітей. Індивідуальне планування здійснюється для кожної дитини на підставі обстеження та висновку ІРЦ [7], план містить актуальний рівень мовленнєвого розвитку, корекційні завдання, очікувані результати та критерії їх досягнення. Логопедична документація (журнал обліку, мовленнєві картки, розклад занять, плани, зошити дітей, річний звіт) є не формальною вимогою, а інструментом рефлексії, наступності й об’єктивізації результатів.

Реалізація планів здійснюється поетапно. Діагностичний етап передбачає комплексне логопедичне обстеження всіх компонентів мовленнєвої системи – звуковимови, фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, зв’язного мовлення, а для школярів – також читання й письма; його результати фіксуються в мовленнєвій картці та слугують вихідною основою планування [3]. Основний, корекційно-розвитковий, етап охоплює безпосереднє проведення індивідуальних, підгрупових і фронтальних занять відповідно до перспективного та календарно-тематичного планів; його зміст динамічно коригується з урахуванням темпу просування кожної дитини. Підсумковий етап передбачає повторне обстеження, узагальнення результатів, оцінювання досягнення запланованих цілей та ухвалення рішення щодо продовження, модифікації або завершення корекційної роботи. Така циклічна побудова забезпечує керованість корекційного процесу та об’єктивність оцінювання його результатів.

Як зазначають В. Поліщук, Т. Цегельник, О. Чепка, основними організаційними формами є індивідуальні, підгрупові та фронтальні заняття. Методичний арсенал охоплює практичні (артикуляційна й дихальна гімнастика, вправи, ігри, моделювання), наочні (демонстрація, схеми, символи) та словесні (бесіда, пояснення) методи. Застосування ігрових технологій і сучасних ІКТ підвищує мотивацію та сприяє розвитку не лише мовлення, а й вищих психічних функцій [10; 12].

Дошкільний вік є сензитивним для мовленнєвого розвитку, тому логопедична робота в ЗДО має передусім превентивну й ранньокорекційну спрямованість. Організовується на логопедичному пункті або в логопедичних групах; зміст інтегрується з освітньою програмою й реалізується в ігровій формі. Особлива увага приділяється готовності до школи та профілактиці порушень писемного мовлення; рання діагностика на засадах психофізіологічного підходу суттєво знижує ризик закріплення стійких порушень. Обов’язковою є тісна співпраця логопеда з вихователями та батьками.

Ефективність логопедичної роботи в дошкільному закладі значною мірою визначається злагодженостю дій логопеда й вихователів: логопед формує первинні мовленнєві навички, а вихователь закріплює їх у повсякденній освітній діяльності, режимних моментах та іграх. Т. Цегельник і В. Поліщук наголошують,

що саме у дошкільному віці командний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення створює підґрунтя для успішної подальшої соціалізації та шкільного навчання [11]. Із цією метою логопед веде зошити взаємодії з вихователями, надає їм добірки мовленнєвих ігор і вправ та бере участь у плануванні освітнього процесу групи.

У закладах загальної середньої освіти логопедична робота організовується на базі логопедичного пункту й охоплює насамперед подолання порушень писемного мовлення (дисграфії, дислексії, дизорфографії), що перешкоджають засвоєнню програми. Планування ускладнюється необхідністю узгодження занять із розкладом уроків і координації з учителями; ефективним є застосування ігрових технологій для розвитку вербально-логічного мислення школярів. Логопед взаємодіє з педагогами та практичним психологом.

Плануючи роботу зі школярами, логопед враховує програмові вимоги з української мови та читання, що дає змогу синхронізувати корекційний зміст із навчальним. Особливого значення набуває пропедевтична робота з учнями перших класів, спрямована на розвиток фонематичного аналізу й синтезу як передумови успішного опанування грамоти, а також формування мотивації до занять у школярів, які внаслідок тривалих труднощів у навчанні нерідко демонструють знижену навчальну самооцінку.

У спеціальних закладах освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення логопедична робота є системоутворювальним складником освітнього процесу і здійснюється за спеціальними програмами, має пролонгований характер, потребує ретельного планування з урахуванням структури складного порушення та інтегрується в загальну корекційно-розвиткову систему закладу.

В умовах інклюзивного навчання логопедична робота реалізується як складник діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. Логопед бере участь у розробленні ППР, проводить заняття та надає рекомендації щодо адаптації освітнього процесу. Особливість планування – командний характер, цілі узгоджуються з психологом, асистентом учителя, корекційним педагогом і батьками. Результативність значно залежить від деонтологічної та професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Дослідження науковців І. Кравченко, Л. Мороз, Л. Стахової доводять, що логопед виступає координатором мовленнєвого розвитку дитини, проте реальні зміни досягаються лише за узгодженості зусиль педагогів, фахівців і родини [4]. Взаємодія з педагогами передбачає консультування щодо мовленнєвих особливостей дітей, рекомендації з адаптації навчального матеріалу та спільне планування. Особливе значення має співпраця з батьками. Серед основних форм роботи В. Кисличенко визначає: проведення консультацій, навчання батьків прийомів виконання вправ удома, формування адекватного ставлення до мовленнєвих труднощів дитини. Систематична взаємодія з батьками забезпечує безперервність корекційного впливу й підвищує його результативність [2]. У межах команди логопед взаємодіє також із практичним психологом, соціальним педагогом і медичними працівниками, що дає змогу реалізувати комплексний підхід.

Невід’ємним складником системи планування є систематичне відстеження динаміки мовленнєвого розвитку дитини. Критеріями ефективності слугують: динаміка стану звуковимови та фонематичних процесів; розширення активного й пасивного словника; удосконалення граматичної будови та зв’язного мовлення; покращення показників читання й письма (для школярів); рівень сформованості комунікативних умінь; ступінь самостійності дитини у застосуванні набутих навичок у природних умовах спілкування. Результати фіксуються в документації й слугують підставою для коригування індивідуальних планів. Систематичний моніторинг перетворює планування на дієвий інструмент управління якістю логопедичної допомоги.

Окремим напрямом реалізації планів є методична й просвітницька діяльність логопеда: участь у педагогічних радах і методичних об’єднаннях, проведення семінарів-практикумів для педагогів, оформлення інформаційних матеріалів для батьків, самоосвіта та узагальнення власного досвіду. Цей напрям також підлягає плануванню в межах річного плану роботи і забезпечує підвищення корекційної компетентності всіх учасників освітнього процесу, створюючи навколо дитини єдиний мовленнєвий режим.

Висновки. Логопедична робота в закладах освіти різного типу є складною, багаторівневою системою, ефективність якої визначається якістю планування та реалізації. Методичні засади планування ґрунтуються на принципах системності, диференціації, індивідуалізації, наступності, науковості та практичної спрямованості й реалізуються через перспективне, календарно-тематичне та індивідуальне планування. Організація логопедичної роботи суттєво залежить від типу закладу: у ЗДО – превентивно-розвиткова спрямованість, у ЗЗСО – навчально-корекційна, у спеціальних – системоутворювальна, в інклюзивних – командно-супровідна. Дієвість забезпечується диференціацією змісту та скоординованою міждисциплінарною взаємодією педагогів, фахівців і родини.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення моделей цифрового супроводу планування, обґрунтування критеріїв оцінювання якості корекційно-розвиткових послуг та дослідження умов наступності логопедичного супроводу між ланками освіти.

Використана література:

1. Зданевич Л., Фроленкова Н., Цегельник Т., Казакова Н. Педагогічна деонтологія як етична норма підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 1. С. 44–50.
2. Кисличенко В. А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 16(1). С. 113–121.
3. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 4-те вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 776 с.
4. Мороз Л., Стахова Л., Кравченко І. Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 401–411.
5. Поліщук В., Цегельник Т., Пришляк В., Станько І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху: зарубіжний та український досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 1.
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> (дата звернення: 28.06.2026).
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.06.2026).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> (дата звернення: 28.06.2026).
9. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/T200463?ed=2021_11_02&ap=91 (дата звернення: 28.06.2026).
10. Цегельник Т., Поліщук В. Використання ігор у розвитку вербально-логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 4.
11. Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007>
12. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2023. № 2(10). С. 57–66. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290571](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571)

References:

1. Zdanevych, L., Frolenkova, N., Tsehelnik, T., & Kazakova, N. (2026). Pedagogical deontology as an ethical norm for preparing educators of preschool institutions for work in an inclusive environment [Pedagogical deontology as an ethical norm]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 14(1), 44–50 [in Ukrainian].
2. Kyslychenko, V. A. (2020). Interactive interaction of a speech therapist with parents [Interactive interaction of a speech therapist with parents]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedagogichni nauky*, 16(1), 113–121 [in Ukrainian].
3. Sheremet, M. K. (Ed.). (2018). *Lohopediia [Speech Therapy]* (4th ed., rev. and suppl.). Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo" [in Ukrainian].
4. Moroz, L., Stakhova, L., & Kravchenko, I. (2019). Lohopedychnyi suprovod yak skladova kompleksnoho suprovodu ditei iz porushenniam psykho fizychnoho rozvytku [Speech therapy support as a component of comprehensive support]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8(92), 401–411 [in Ukrainian].
5. Polishchuk, V., Tsehelnik, T., Pryshliak, V., & Stanko, I. (2025). Inklusyivne navchannia ditei z porushenniamy slukhu: zarubizhnyi ta ukraïnskyi dosvid [Inclusive education of children with hearing impairments]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(1) [in Ukrainian].
6. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 № 3788-IX [On Preschool Education: Law of Ukraine of June 6, 2024 No. 3788-IX]. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 № 957 [On Approval of the Procedure for Organising Inclusive Education in General Secondary Education Institutions: CMU Resolution No. 957]. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 38–39, art. 380 [in Ukrainian].
9. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX [On Complete General Secondary Education]. (2020). *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 23, art. 850 [in Ukrainian].
10. Tsehelnik, T., & Polishchuk, V. (2025). Vykorystannia ihor u rozvytku verbalno-lohichnoho myslennia u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniamy movlennia [The use of games in the development of verbal-logical thinking]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(4) [in Ukrainian].
11. Tsehelnik, T., & Polishchuk, V. (2023). Rol vchytelia-lohopedu u psykholoho-pedahohichnomu suprovodi ditei doshkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia [The role of a speech therapist in psychological and pedagogical support]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(10), 50–55. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007> [in Ukrainian].
12. Chepka, O. (2023). Ihrovi tekhnolohii u korektsiino-rozvyvalnii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Game technologies in correctional and developmental work]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2(10), 57–66. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290571](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571) [in Ukrainian].

I. Litvin. Methodological foundations of planning and implementing speech therapy work in educational institutions of different types

The article substantiates the methodological foundations of planning and implementing speech therapy work in educational institutions of different types – preschool institutions, general secondary education institutions, special and inclusive institu-

tions. The relevance of the study stems from the steady increase in the number of children with speech disorders, the expansion of inclusive education, and the need for unified yet flexible approaches to organising the correctional and developmental activity of the speech therapist. The aim of the article is to systematise theoretical and practical approaches to planning speech therapy work and to determine the organisational and methodological conditions for its effective implementation in institutions of different types. The methods of theoretical analysis of normative-legal and scientific-methodological sources, systematisation, generalisation, and modelling are applied. The author reveals the legal basis of the speech therapist's activity and characterises the principles of planning – systematicity, differentiation, individualisation, continuity, scientific validity, and practical orientation. The structure of speech therapy documentation and the types of plans (long-term, calendar-thematic, and individual) are described. The specificity of speech therapy support in institutions of different types and the conditions for productive interaction of the speech therapist with teachers, parents, and other members of the support team are outlined. Criteria for monitoring the effectiveness of the correctional process are proposed. It is concluded that the effectiveness of speech therapy work is ensured by systematic planning, differentiation of content according to the type of institution and the individual needs of the child, and coordinated interdisciplinary interaction of the participants in the educational process.

Key words: speech therapy work, planning, educational institutions of different types, correctional and developmental work, speech disorders, inclusive education, speech therapy diagnostics, speech therapist, methodological foundations, psychological and pedagogical support.

Дата першого надходження статті до видання: 04.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.014.5:355.292-057.36(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.18>

Ляленко В. В.

orcid.org/0009-0009-9581-5651

ЦЕНТРИ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ ЯК ІНСТИТУЦІЙНА ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано доцільність розгляду центрів ветеранського розвитку як інституційної форми педагогічного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України. Актуальність проблеми зумовлена наслідками російсько-української війни, зростанням ролі ветеранської політики, потребою в освітній реінтеграції ветеранів та необхідністю переосмислення функцій університетів як середовищ підтримки, навчання, професійного розвитку і громадянської самореалізації. Показано, що педагогічний супровід ветеранів у ЗВО не може зводитися лише до соціальної, психологічної або інформаційної допомоги. У межах освітніх, педагогічних наук він має розглядатися як система педагогічно організованої взаємодії, що забезпечує академічну адаптацію, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, розвиток освітньої мотивації, формування компетентностей і включення ветерана в університетське середовище. Визначено, що центри ветеранського розвитку можуть виконувати координаційну, інформаційно-консультаційну, освітньо-методичну, комунікативну, партнерську та аналітичну функції. Обґрунтовано структурно-функціональну модель такого центру як елементу системи педагогічного супроводу ветеранів у ЗВО. Акцентовано, що ефективність центрів ветеранського розвитку залежить від їхньої інтеграції в освітній процес, взаємодії з адміністрацією, кафедрами, викладачами, студентськими службами, громадськими організаціями, роботодавцями та самими ветеранами. Запропоновано педагогічні умови результативної діяльності центрів ветеранського розвитку у закладах вищої освіти України. До таких умов віднесено інтеграцію центру в освітній процес, визнання ветерана активним суб'єктом навчання, підготовленість університетської спільноти до педагогічної взаємодії, міжсекторне партнерство та системний аналіз освітніх потреб ветеранів. Зроблено висновок, що центри ветеранського розвитку можуть стати важливим механізмом інституціоналізації педагогічного супроводу ветеранів у системі вищої освіти України.

Ключові слова: ветерани, центри ветеранського розвитку, педагогічний супровід, заклади вищої освіти, освітнє середовище, індивідуальна освітня траєкторія, академічна адаптація, ветеранська політика, освіта дорослих.

Російсько-українська війна актуалізувала для українського суспільства комплекс проблем, пов'язаних із поверненням ветеранів до цивільного життя, відновленням людського капіталу, здобуттям нових освітніх і професійних можливостей, розвитком громадянської активності та формуванням нової системи підтримки Захисників і Захисниць України. У цьому процесі заклади вищої освіти поступово набувають значення не лише як інституції професійної підготовки, а й як простори освітньої реінтеграції, педагогічної взаємодії, ціннісного визнання, академічної адаптації та особистісного розвитку ветеранів.

Законодавче поле України створює загальні підстави для такого розгляду. Закон України «Про освіту» закріплює принципи людиноцентризму, доступності освіти, рівності прав і можливостей у сфері освіти, а також право особи на індивідуальну освітню траєкторію [1]. Закон України «Про вищу освіту» визначає заклад вищої освіти як інституцію, що забезпечує організацію освітнього процесу, здобуття вищої освіти, наукову, інноваційну та методичну діяльність [2]. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» окреслює правовий статус ветеранів війни та державні гарантії їхнього соціального захисту [3].

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки акцентує увагу на необхідності модернізації вищої освіти, посиленні її відповідності суспільним потребам, розвитку людського капіталу та підвищенні інституційної спроможності закладів освіти [4]. Стратегія ветеранської політики на період до 2030 року, презентована Міністерством у справах ветеранів України, визначає комплексну підтримку ветеранів, ветеранок і членів їхніх сімей як один із пріоритетних напрямів державної політики та пов'язує її з відновленням людського капіталу, зайнятістю, економічною незалежністю, інтеграцією в громади та розвитком держави [5].

Однією з таких інституційних форм можуть бути центри ветеранського розвитку при закладах вищої освіти. Їх поява є відповіддю на потребу в більш системній, координованій і педагогічно осмисленій підтримці ветеранів у межах університетського середовища. Водночас сам факт створення таких центрів ще не гарантує їхньої ефективності як педагогічного інструменту. Важливо з'ясувати, які функції вони мають виконувати, як повинні бути інтегровані в освітній процес, які суб'єкти мають брати участь у їхній діяльності, які педагогічні умови забезпечують результативність їхньої роботи та як вони можуть впливати на реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії ветерана.

Наукова проблема полягає в тому, що центри ветеранського розвитку поки що частіше сприймаються як організаційна, інформаційна або соціальна інфраструктура, тоді як їхній педагогічний потенціал потребує окремого обґрунтування. У межах спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» важливо розглядати такі центри не лише як місце отримання консультацій, а як елемент системи педагогічного супроводу ветеранів у ЗВО, пов'язаний з освітнім процесом, академічною адаптацією, наставництвом, індивідуалізацією навчання, формуванням компетентностей, педагогічною комунікацією та створенням підтримувального освітнього середовища.

Проблематика педагогічного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти розвивається на перетині кількох напрямів наукового аналізу: теорії вищої освіти, освіти дорослих, педагогічного супроводу, академічної адаптації здобувачів освіти, ветеранської політики та зарубіжних досліджень студентів-ветеранів. Першу групу джерел становлять нормативно-правові й стратегічні документи, які визначають загальні засади освіти, вищої освіти, статусу ветеранів та державної ветеранської політики [1; 2; 3; 4; 5]. Вони дають змогу окреслити правове й інституційне поле, у межах якого заклади вищої освіти можуть розвивати практики підтримки ветеранів.

Другу групу становлять документи Європейського простору вищої освіти. У *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* підкреслено значення студентоцентрованого навчання, освітнього середовища, підтримки здобувачів освіти, прозорості освітніх процедур і відповідальності закладів освіти за якість освітнього процесу [6]. *Rome Ministerial Communiqué* також акцентує увагу на інклюзивності, соціальному вимірі вищої освіти та необхідності створення умов для участі різних груп здобувачів освіти [7]. Ці положення важливі для дослідження центрів ветеранського розвитку, оскільки вони дозволяють розглядати підтримку ветеранів як частину ширшої культури якості та соціальної відповідальності університету.

Третю групу джерел становлять праці з освіти дорослих. М. Ноулз, Е. Голтон і Р. Свенсон обґрунтували андрагогічний підхід, у якому дорослий здобувач освіти розглядається як особа з попереднім досвідом, внутрішньою мотивацією, потребою у практичній значущості навчання та готовністю до самостійного освітнього вибору [8]. Дж. Мезіров розглядав освіту дорослих як трансформаційний процес, пов'язаний із переосмисленням досвіду, зміною смислів і формуванням нової життєвої перспективи [9]. Ці ідеї мають безпосереднє значення для ветеранів, адже їхній освітній шлях часто пов'язаний із поверненням до навчання після значного життєвого, професійного й військового досвіду.

Четверта група джерел пов'язана з теорією переходів і академічної інтеграції. Н. Шлосберг, Е. Вотерс і Дж. Гудман розглядають перехід дорослої людини до нового життєвого середовища як складний процес, що потребує підтримки, ресурсів і нових способів самовизначення [10]. В. Тінто акцентує увагу на значенні академічної та соціальної інтеграції здобувачів освіти, а також на ролі інституційної підтримки у збереженні мотивації та успішному завершенні навчання [11]. У контексті ветеранів ці підходи дозволяють аналізувати вступ до ЗВО або повернення до навчання як перехід до нового освітнього середовища, який потребує педагогічно організованого супроводу.

П'яту групу становлять зарубіжні дослідження студентів-ветеранів. Д. ДіРаміо, Р. Акерман і Р. Мітчелл розкривають складність переходу від бойового досвіду до університетського середовища та наголошують на важливості адміністративної, академічної й комунікативної підтримки [12; 13]. К. Руманн і Ф. Гемрік досліджують повторне включення ветеранів у навчання після перебування в зоні бойових дій і підкреслюють значення академічної гнучкості, розуміння з боку університетської спільноти та інституційної чутливості [14]. Д. Ваккі звертає увагу на необхідність бачити в студентів-ветеранів не лише носія травматичного досвіду, а дорослого здобувача освіти з потенціалом лідерства, відповідальності та громадянської активності [15].

К. Гріффін і К. Гілберт застосовують теорію переходів до аналізу бар'єрів та інституційних структур підтримки студентів-ветеранів у вищій освіті [16]. А. Баррі, С. Вайтмен і С. Вадсворт у систематичному огляді досліджень щодо військовослужбовців і ветеранів у вищій освіті виокремлюють проблеми академічної успішності, адаптації, здоров'я, підтримки, належності до університетської спільноти та взаємодії з освітньою інституцією [17]. Матеріали *Student Veterans of America* дають підстави розглядати освітній шлях ветерана як цілісний життєвий цикл: від вступу до закладу освіти до завершення навчання й переходу до професійної самореалізації [18; 19].

Попри наявність нормативних документів, стратегічних орієнтирів у сфері вищої освіти й ветеранської політики, а також значного масиву зарубіжних досліджень студентів-ветеранів, проблема центрів ветеранського розвитку як педагогічної інституції залишається недостатньо розробленою. У науковій літературі увага найчастіше зосереджується на соціальній підтримці, психологічній допомозі, реабілітації, професійній адаптації або загальних питаннях ветеранської політики. Водночас педагогічний зміст діяльності центрів ветеранського розвитку у закладах вищої освіти ще не має цілісного теоретичного обґрунтування.

Недостатньо з'ясованими залишаються такі питання: які функції центрів ветеранського розвитку є власне педагогічними; як такі центри мають бути інтегровані в освітній процес ЗВО; якою має бути взаємодія центрів із викладачами, кураторами, адміністрацією, студентськими службами, зовнішніми партнерами та самими ветеранами; які компоненти має містити структурно-функціональна модель центру; які педагогічні умови забезпечують його результативність; як уникнути перетворення центру на формальний або суто інформаційний підрозділ.

Саме тому актуальним є розгляд центрів ветеранського розвитку не як додаткової сервісної структури, а як інституційної форми педагогічного супроводу ветеранів у ЗВО. Такий підхід дозволяє поєднати нормативно-організаційний, освітньо-методичний, комунікативний, середовищний і партнерський виміри підтримки ветерана як суб'єкта освітнього процесу.

Мета статті – обґрунтувати центри ветеранського розвитку як інституційну форму педагогічного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України та визначити їхні основні функції, структурні компоненти й педагогічні умови ефективної діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) уточнити педагогічний зміст діяльності центрів ветеранського розвитку у ЗВО; 2) визначити основні функції таких центрів у системі педагогічного супроводу ветеранів; 3) запропонувати структурно-функціональну модель центру ветеранського розвитку; 4) окреслити педагогічні умови результативності його діяльності; 5) показати значення центрів ветеранського розвитку для подальшої інституціоналізації педагогічного супроводу ветеранів у вищій освіті України.

Педагогічний супровід ветеранів у закладах вищої освіти доцільно розглядати як систему педагогічно організованої взаємодії, спрямованої на створення умов для успішного входження ветерана в освітнє середовище, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, академічної адаптації, розвитку освітньої мотивації, формування компетентностей і подальшої особистісної та професійної самореалізації. У такому розумінні супровід не є разовою допомогою або набором окремих заходів. Він передбачає системність, наступність, координацію дій різних суб'єктів і педагогічну відповідальність ЗВО за якість освітньої взаємодії з ветераном.

Центр ветеранського розвитку може стати інституційною формою такого супроводу за умови, що його діяльність не обмежується інформаційним консультуванням чи комунікацією із зовнішніми структурами. Його педагогічна сутність полягає в тому, що центр поєднує різні напрями підтримки ветеранів у межах університетського середовища і забезпечує координацію між ветераном, освітньою програмою, викладачами, адміністрацією, студентськими службами, громадськими організаціями та роботодавцями. У цьому сенсі центр є не лише простором послуг, а й педагогічним механізмом інтеграції ветерана в освітній процес.

Першою функцією центру ветеранського розвитку є координаційна. Вона полягає в узгодженні дій різних структур ЗВО щодо підтримки ветеранів. Без такої координації допомога може залишатися фрагментарною: окремих викладач може бути готовим до гнучкої взаємодії, навчальний відділ – до організаційної підтримки, психологічна служба – до консультацій, але між цими діями може не бути цілісності. Центр здатний виконувати роль вузла взаємодії, який з'єднує адміністративний, освітній, методичний, комунікативний та партнерський рівні супроводу.

Другою функцією є інформаційно-консультаційна. Ветеран, який вступає до ЗВО або повертається до навчання, потребує зрозумілої інформації про освітні програми, правила вступу, можливості індивідуальної освітньої траєкторії, академічні процедури, права здобувача освіти, внутрішні сервіси університету, можливості підтримки, практики стажування і професійного розвитку. Інформаційна підтримка має бути не формальною, а педагогічно орієнтованою: вона повинна допомагати ветерану не лише отримати відомості, а й усвідомити власну освітню траєкторію, можливості та очікувані результати навчання.

Третьою функцією є освітньо-методична. Центр може сприяти розробленню рекомендацій для викладачів, кураторів і гарантів освітніх програм щодо педагогічної взаємодії з ветеранами. Йдеться не про створення окремого «особливого режиму», а про підвищення чутливості університетського середовища до досвіду дорослого здобувача освіти, який може мати перерву в навчанні, специфічну мотивацію, сімейні або службові обставини, потребу в гнучкій комунікації та підтримці академічної адаптації. Освітньо-методична функція також може включати підготовку коротких тренінгів, семінарів, методичних матеріалів, консультацій для викладачів і працівників ЗВО.

Четверта функція – комунікативна. Центр ветеранського розвитку може бути простором діалогу між ветеранами, викладачами, студентами, адміністрацією і зовнішніми партнерами. Для ветеранів важливо не лише отримати доступ до навчання, а й відчутти належність до університетської спільноти. Зарубіжні дослідження студентів-ветеранів показують, що відчуття ізольованості, нерозуміння або формального ставлення з боку університетського середовища може ускладнювати академічну адаптацію [12; 14; 16; 17]. Тому комунікативна функція центру має бути спрямована на формування культури поваги, партнерства та недискримінаційної взаємодії.

П'ятою функцією є партнерська. Центр ветеранського розвитку може забезпечувати взаємодію ЗВО з органами державної влади, місцевого самоврядування, громадськими організаціями, ветеранськими об'єднаннями, роботодавцями та міжнародними партнерами. Така взаємодія дає змогу поєднати освітні, соціальні, кар'єрні, правові та громадські ресурси, необхідні для цілісного супроводу ветерана в університетському середовищі.

Шостою функцією – аналітичною. Центр має не лише надавати підтримку, а й збирати зворотний зв'язок, вивчати освітні потреби ветеранів, аналізувати типові бар'єри, узагальнювати успішні практики, готувати пропозиції для адміністрації ЗВО, факультетів і освітніх програм. Без аналітичного компоненту діяльність центру ризикує залишатися реактивною – такою, що відповідає лише на окремі запити. Аналітична функція дозволяє перейти до проактивного управління педагогічним супроводом, коли університет не лише реагує на проблеми, а й прогнозує потреби ветеранів і створює умови для їхнього освітнього розвитку.

З огляду на зазначені функції, структурно-функціональна модель центру ветеранського розвитку у ЗВО може включати такі компоненти: цільовий, суб'єктний, змістовий, організаційний, комунікативний, партнерський та оцінювально-аналітичний. Цільовий компонент визначає мету діяльності центру – забезпечення педагогічного супроводу ветеранів у процесі їхнього входження, перебування, розвитку та самореалізації в освітньому середовищі ЗВО. Суб'єктний компонент охоплює ветеранів, адміністрацію, викладачів, гарантів освітніх програм, кураторів, студентські служби, психологічну службу, громадські організації та роботодавців.

Змістовий компонент моделі охоплює консультаційну підтримку, академічну навігацію, сприяння індивідуальній освітній траєкторії, методичну підтримку викладачів, комунікаційні заходи та аналіз освітніх потреб ветеранів. Організаційний компонент передбачає наявність процедур, відповідальних осіб і каналів взаємодії з факультетами, кафедрами та службами ЗВО.

Партнерський компонент відображає взаємодію центру із зовнішніми суб'єктами ветеранської політики й ринку праці. Оцінювально-аналітичний компонент передбачає моніторинг результативності діяльності центру, аналіз потреб ветеранів, оцінювання ефективності заходів, підготовку рекомендацій для вдосконалення освітнього процесу. У сукупності ці компоненти дозволяють розглядати центр ветеранського розвитку не як окрему адміністративну одиницю, а як інтегрований елемент педагогічної системи ЗВО.

Ефективність центрів ветеранського розвитку залежить від дотримання певних педагогічних умов. Першою умовою є інтеграція центру в освітній процес. Якщо центр існує окремо від факультетів, кафедр, освітніх програм і викладачів, його вплив на педагогічний супровід буде обмеженим. Другою умовою є суб'єктність ветерана. Підтримка має будуватися не на логіці опіки, а на логіці партнерства, поваги до досвіду, права на вибір і спільного планування освітньої траєкторії.

Третьою умовою є підготовленість університетського середовища. Викладачі, куратори, працівники навчальних підрозділів і студентські служби мають розуміти особливості взаємодії з ветеранами як дорослими здобувачами освіти. Четвертою умовою є міжсекторна взаємодія, що дозволяє поєднати освітні, соціальні, правові, кар'єрні та громадські ресурси. П'ятою умовою є регулярний аналіз результативності діяльності центру, оскільки без зворотного зв'язку неможливо визначити, чи справді запропоновані практики відповідають освітнім потребам ветеранів.

Важливо також враховувати можливі ризики. Перший ризик – формалізація діяльності центру, коли його робота зводиться до звітності або окремих інформаційних заходів без реального впливу на освітній процес. Другий ризик – підміна педагогічного супроводу соціальними або психологічними послугами. Третій ризик – стигматизація ветеранів через надмірне виокремлення їх як «проблемної» категорії. Четвертий ризик – недостатня участь самих ветеранів у плануванні діяльності центру.

Таким чином, центри ветеранського розвитку можуть стати важливим елементом інституціоналізації педагогічного супроводу ветеранів у ЗВО України. Вони дозволяють поєднати нормативно-організаційні, освітньо-методичні, комунікативні, середовищні та партнерські механізми підтримки. Однак їхній педагогічний потенціал реалізується лише тоді, коли вони інтегровані в освітній процес, працюють у взаємодії з усією університетською спільнотою і спираються на активну участь ветеранів як суб'єктів власної освітньої траєкторії.

Висновки. Центри ветеранського розвитку у закладах вищої освіти України доцільно розглядати як інституційну форму педагогічного супроводу ветеранів, що поєднує координаційну, інформаційно-консультаційну, освітньо-методичну, комунікативну, партнерську та аналітичну функції. Їхня роль полягає не лише в наданні окремих послуг, а в забезпеченні цілісної педагогічної взаємодії, спрямованої на академічну адаптацію, індивідуалізацію освітньої траєкторії, розвиток мотивації, компетентностей і включення ветерана в університетське середовище.

Обґрунтовано, що структурно-функціональна модель центру ветеранського розвитку має включати цільовий, суб'єктний, змістовий, організаційний, комунікативний, партнерський та оцінювально-аналітичний компоненти. Така модель дозволяє уникнути фрагментарності підтримки й розглядати центр як інтегрований елемент педагогічної системи ЗВО.

Визначено педагогічні умови ефективної діяльності центрів ветеранського розвитку: інтеграція в освітній процес; визнання ветерана активним суб'єктом освітньої траєкторії; підготовленість університетського середовища до педагогічної взаємодії з ветеранами; міжсекторне партнерство; постійний аналіз потреб і результатів супроводу; недопущення формалізації, стигматизації та підміни педагогічного супроводу суто соціальними або психологічними послугами.

Перспективи подальших досліджень полягають у кейсовому аналізі діяльності центрів ветеранського розвитку у конкретних закладах вищої освіти України, розробленні критеріїв оцінювання їхньої ефективності, вивченні досвіду взаємодії центрів з освітніми програмами та підготовці методичних рекомендацій для викладачів, кураторів і адміністрацій ЗВО щодо педагогічного супроводу ветеранів.

Використана література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 30.06.2026).
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 30.06.2026).
3. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3551-12> (дата звернення: 30.06.2026).
4. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-p> (дата звернення: 30.06.2026).

5. Мінвeterанів спільно з громадськими об'єднаннями презентували затверджену Урядом Стратегію ветеранської політики // Міністерство у справах ветеранів України. URL: <https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/minveteraniv-spilno-z-gromadskimi-obednanniyami-prezentuvali-zatverdzhenu-uryadom-strategiu-veteranskoj-politiki> (дата звернення: 30.06.2026).
6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (date of access: 30.06.2026).
7. Rome Ministerial Communiqué. European Higher Education Area. Rome, 19 November 2020. URL: https://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (date of access: 30.06.2026).
8. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. London ; New York : Routledge, 2015. 402 p.
9. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 247 p.
10. Schlossberg N. K., Waters E. B., Goodman J. *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World*. 4th ed. New York : Springer Publishing Company, 2012. 360 p.
11. Tinto V. *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago : University of Chicago Press, 2012. 240 p.
12. DiRamio D., Ackerman R., Mitchell R. L. From Combat to Campus: Voices of Student-Veterans. *NASPA Journal*. 2008. Vol. 45. No. 1. P. 73–102. DOI: <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908>
13. Ackerman R., DiRamio D., Mitchell R. L. Transitions: Combat Veterans as College Students. *New Directions for Student Services*. 2009. No. 126. P. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.311>
14. Rumann C. B., Hamrick F. A. Student Veterans in Transition: Re-enrolling after War Zone Deployments. *The Journal of Higher Education*. 2010. Vol. 81. No. 4. P. 431–458. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0103>
15. Vacchi D. T. Considering Student Veterans on the Twenty-First-Century College Campus. *About Campus*. 2012. Vol. 17. No. 2. P. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21075>
16. Griffin K. A., Gilbert C. K. Better Transitions for Troops: An Application of Schlossberg's Transition Framework to Analyses of Barriers and Institutional Support Structures for Student Veterans. *The Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 86. No. 1. P. 71–97. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0001>
17. Barry A. E., Whiteman S. D., Wadsworth S. M. Student Service Members/Veterans in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 2014. Vol. 51. No. 1. P. 30–42. DOI: <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0003>
18. Cate C. A. Million Records Project: Research from Student Veterans of America. Washington, DC : Student Veterans of America, 2014. URL: <https://studentveterans.org/research/million-records-project/> (date of access: 30.06.2026).
19. Student Veterans of America. *The Student Veteran Lifecycle Atlas*. Washington, DC : Student Veterans of America, 2020. URL: <https://studentveterans.org/research/student-veteran-lifecycle-atlas/> (date of access: 30.06.2026).

References:

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
3. Verkhovna Rada of Ukraine. (1993). Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu: Zakon Ukrainy vid 22.10.1993 № 3551-XII [On the Status of War Veterans and Guarantees of Their Social Protection: Law of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/3551-12>
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: Rozporiadzhennia № 286-r [On Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-p>
5. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine. (2024). Minveteraniv spilno z hromadskymy obiednanniyami prezentuvaly zatverdzhenu Uriadom Stratehiu veteranskoj polityky [The Ministry of Veterans Affairs, together with civil society organizations, presented the Government-approved Veteran Policy Strategy]. Retrieved from <https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/minveteraniv-spilno-z-gromadskimi-obednanniyami-prezentuvali-zatverdzhenu-uryadom-strategiu-veteranskoj-politiki>
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. Retrieved from https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
7. European Higher Education Area. (2020). Rome Ministerial Communiqué. Retrieved from https://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
8. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). London; New York: Routledge.
9. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (2012). *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World* (4th ed.). New York: Springer Publishing Company.
11. Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.
12. DiRamio, D., Ackerman, R., & Mitchell, R. L. (2008). From Combat to Campus: Voices of Student-Veterans. *NASPA Journal*, 45(1), 73–102. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908>
13. Ackerman, R., DiRamio, D., & Mitchell, R. L. (2009). Transitions: Combat Veterans as College Students. *New Directions for Student Services*, 126, 5–14. <https://doi.org/10.1002/ss.311>
14. Rumann, C. B., & Hamrick, F. A. (2010). Student Veterans in Transition: Re-enrolling after War Zone Deployments. *The Journal of Higher Education*, 81(4), 431–458. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0103>
15. Vacchi, D. T. (2012). Considering Student Veterans on the Twenty-First-Century College Campus. *About Campus*, 17(2), 15–21. <https://doi.org/10.1002/abc.21075>
16. Griffin, K. A., & Gilbert, C. K. (2015). Better Transitions for Troops: An Application of Schlossberg's Transition Framework to Analyses of Barriers and Institutional Support Structures for Student Veterans. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 71–97. <https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0001>
17. Barry, A. E., Whiteman, S. D., & Wadsworth, S. M. (2014). Student Service Members/Veterans in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(1), 30–42. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0003>

18. Cate, C. A. (2014). Million Records Project: Research from Student Veterans of America. Washington, DC: Student Veterans of America. Retrieved from <https://studentveterans.org/research/million-records-project/>
19. Student Veterans of America. (2020). The Student Veteran Lifecycle Atlas. Washington, DC: Student Veterans of America. Retrieved from <https://studentveterans.org/research/student-veteran-lifecycle-atlas/>

V. Lialenko. Veteran development centers as an institutional form of pedagogical support for veterans in higher education institutions of Ukraine

The article substantiates the expediency of considering veteran development centers as an institutional form of pedagogical support for veterans in higher education institutions of Ukraine. The relevance of the problem is determined by the consequences of the Russian-Ukrainian war, the growing role of veteran policy, the need for educational reintegration of veterans and the necessity to rethink the functions of universities as environments of support, learning, professional development and civic self-realization. The article emphasizes that pedagogical support for veterans in higher education institutions cannot be reduced only to social, psychological or informational assistance. Within educational and pedagogical sciences, it should be interpreted as a system of pedagogically organized interaction that ensures academic adaptation, the implementation of an individual educational trajectory, the development of educational motivation, the formation of competencies and the inclusion of veterans in the university environment. It is determined that veteran development centers may perform coordination, information and consulting, educational and methodological, communicative, partnership and analytical functions. A structural and functional model of such a center as an element of the system of pedagogical support for veterans in higher education institutions is substantiated. It is emphasized that the effectiveness of veteran development centers depends on their integration into the educational process and on cooperation with university administration, departments, teachers, student services, civil society organizations, employers and veterans themselves. The article proposes pedagogical conditions for the effective functioning of veteran development centers in higher education institutions of Ukraine.

Key words: veterans, veteran development centers, pedagogical support, higher education institutions, educational environment, individual educational trajectory, academic adaptation, veteran policy, adult education.

Дата першого надходження статті до видання: 03.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.016:[766:7.012](410.5)(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.19>

Мелентьєв Я. О.

orcid.org/0009-0000-0271-7943

ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА В ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Стаття присвячена дослідженню змісту графічної підготовки в приватних закладах освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. У даному дослідженні охарактеризовано багаторівневу структуру британської освітньої системи та роль незалежних (приватних) шкіл у формуванні навчальних програм відповідно до Національного навчального плану.

Проаналізовано сутність графічної підготовки як системи формування вмінь створювати та інтерпретувати графічні зображення, визначено її основні складові – художньо-графічну підготовку, технічну графіку, комп'ютерну графіку та графічний дизайн. Розкрито зміст провідних навчальних дисциплін, зокрема «Art and Design» та «Design and Technology», які забезпечують формування графічних компетентностей учнів.

Схарактеризовано тематичні модулі навчальних програм – основи композиції та кольорознавства, типографіку, ілюстрацію й візуальну комунікацію, брендинг і рекламний дизайн, цифровий дизайн та UX/UI, motion-design. Висвітлено провідні педагогічні методи приватних дизайнерських шкіл, зокрема практично орієнтоване та проєктне навчання, роботу з дизайнерськими брифами, індивідуальний підхід у малих навчальних групах та співпрацю із креативними компаніями.

Окрему увагу приділено матеріально-технічній базі приватних закладів освіти – комп'ютерним лабораторіям, фотостудіям, друкарським майстерням та мультимедійним лабораторіям, які створюють умови для практичного оволодіння сучасними цифровими технологіями. Показано, що результатом навчання є формування індивідуального портфоліо випускника як свідчення рівня його професійної підготовки. Зроблено висновок, що британська модель графічної освіти характеризується міждисциплінарністю, практичною спрямованістю та інтеграцією традиційних художніх дисциплін із цифровими технологіями, а її досвід може бути використаний для модернізації системи графічної підготовки в Україні.

Ключові слова: графічна підготовка, приватна освіта, дизайнерська освіта, Велика Британія, візуальна культура, графічний дизайн, дизайн і технології, навчальні програми.

Сучасний розвиток креативних індустрій значною мірою залежить від якості підготовки фахівців у сфері графічного дизайну. У Сполученому Королівстві велика увага приділяється розвитку дизайнерської освіти, яка представлена як державними університетами, так і приватними навчальними закладами.

Особливої актуальності набуває дослідження змісту навчання в приватному секторі освіти, який характеризується гнучкістю програм, практичною орієнтацією та тісною взаємодією з професійною індустрією.

Приватні коледжі та дизайн-школи пропонують різноманітні освітні програми: короткострокові інтенсивні курси, професійні дипломи, а також повноцінні бакалаврські програми у співпраці з університетами [18]. Такі заклади активно впроваджують сучасні методики викладання, цифрові технології та інноваційні педагогічні підходи [7].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу змісту графічної підготовки в приватних освітніх установах Великої Британії, що може бути корисним для вдосконалення системи дизайнерської освіти в інших країнах, зокрема в Україні.

У сучасному інформаційному суспільстві значно зростає роль візуальної комунікації. Графічні зображення використовуються у різних сферах діяльності – від реклами та медіа до інженерії та архітектури. У зв'язку з цим графічна підготовка стає важливим компонентом загальної та професійної освіти.

Освітня система Великої Британії традиційно приділяє значну увагу розвитку творчих здібностей учнів. У приватних закладах освіти графічна підготовка розглядається як складова мистецько-дизайнерської освіти та інтегрується з предметами технологічного і художнього циклу.

Британські школи орієнтуються на формування творчого мислення, здатності до інновацій та практичного вирішення проблем. У межах навчальних програм учні не лише вивчають основи графічної мови, а й застосовують їх у процесі створення власних дизайнерських проєктів.

Метою статті є аналіз змісту графічної підготовки в приватних закладах освіти Великої Британії та визначення основних тенденцій її розвитку.

Було б доцільно навести вислови відомих дослідників у галузі графічної підготовки, що до такої підготовки учнівської молоді.

Британський дослідник дизайну Джон Гескетт (John Heskett) підкреслював значення графічної освіти для формування професійного мислення: «Дизайн є одним із фундаментальних способів, за допомогою яких люди формують навколишній світ, а освіта в галузі дизайну повинна розвивати здатність мислити візуально та системно» [9; 10].

Американська дослідниця графічного дизайну Еллен Люптон (Ellen Lupton), чиї роботи активно використовуються у британських дизайнерських школах, говорила: «Графічне мислення – це здатність перетворювати ідеї на візуальні форми, які можуть бути зрозумілими та ефективними для комунікації» [11–13].

Дослідник історії дизайну Віктор Марголін (Victor Margolin) наголошував на ролі освіти у формуванні професійних дизайнерів: «Освіта в галузі дизайну повинна поєднувати технічні навички, культурне розуміння та здатність вирішувати практичні проблеми» [14–16].

Британський дослідник дизайн-мислення Найджел Кросс (Nigel Cross) стверджував: «Навчання дизайну повинно розвивати особливий тип мислення – здатність вирішувати складні проблеми через візуалізацію та моделювання» [2; 3].

Британський педагог Кен Робінсон (Ken Robinson), який досліджував розвиток творчості в освіті говорив: «Освіта повинна підтримувати творчість так само серйозно, як і грамотність, оскільки творчі навички є основою інновацій» [19; 20].

Філософ освіти Джон Дьюї, ідеї якого використовуються у сучасній мистецькій освіті говорив: «Навчання відбувається найефективніше тоді, коли воно ґрунтується на практичній діяльності та творчому досвіді» [4–6].

В контексті освіти в приватних дизайнерських закладів система вищої освіти Великої Британії є однією з найрозвиненіших у світі та включає університети, коледжі та приватні освітні установи [7].

Приватні заклади відіграють важливу роль у підготовці фахівців у сфері творчих професій, зокрема графічного дизайну. Такі установи часто співпрацюють з університетами або професійними організаціями, що дозволяє студентам отримувати міжнародно визнані дипломи.

Однією з характерних особливостей приватних дизайнерських шкіл є їхня орієнтація на індустріальні стандарти та сучасні потреби ринку праці.

Навчальні програми розробляються з урахуванням рекомендацій професійних організацій дизайнерів та креативних індустрій. Значна увага приділяється практичним проєктам, роботі з реальними клієнтами та формуванню портфоліо.

Дослідники підкреслюють, що британська модель дизайнерської освіти характеризується міждисциплінарністю та інтеграцією традиційних художніх дисциплін із цифровими технологіями [7].

Освітня система Великої Британії має багаторівневу структуру та включає:

- початкову освіту (Primary education);
- середню освіту (Secondary education);
- подальшу освіту (Further education);
- вищу освіту (Higher education).

Особливістю британської системи є значна роль приватних шкіл (Independent schools). Вони фінансуються переважно за рахунок плати за навчання та мають більшу автономію у формуванні навчальних програм.

Основним нормативним документом, що регламентує зміст освіти, є Національний навчальний план (National Curriculum). Він визначає основні освітні предмети та компетентності, які повинні формуватися у школярів.

Згідно з Національним навчальним планом, навчання з предмета «Design and Technology» спрямоване на розвиток творчості, технічних знань та практичних умінь учнів. У процесі навчання учні створюють власні проєкти, аналізують існуючі дизайнерські рішення та оцінюють результати своєї діяльності.

Таким чином, британська система освіти орієнтована на формування творчих і технологічних компетентностей учнів, що створює сприятливі умови для розвитку графічної підготовки.

Розглянемо сутність і значення графічної підготовки для формування професійних навичок учнівської молоді.

Графічна підготовка є системою навчання, спрямованою на формування вмінь створювати та інтерпретувати графічні зображення.

До основних компонентів графічної підготовки належать:

- художньо-графічна підготовка;
- технічна графіка;
- комп'ютерна графіка;
- графічний дизайн.

Графічна діяльність включає різні види роботи:

- створення ескізів;
- технічне креслення;
- моделювання;
- візуалізацію проєктів.

Графічна підготовка сприяє розвитку:

- просторового мислення;
- творчих здібностей;
- візуальної культури;
- комунікативних навичок.

У сучасних умовах важливим аспектом графічної освіти є використання цифрових технологій, що дозволяє створювати складні графічні моделі та дизайнерські проєкти.

В нашому дослідженні доцільно було б розглянути організацію графічної підготовки в приватних школах Великої Британії.

У приватних закладах освіти Великої Британії графічна підготовка реалізується через кілька навчальних дисциплін:

- Art and Design;
- Design and Technology;
- Media Studies;
- Computer Graphics.

Найбільш важливим предметом для формування графічних компетентностей є Design and Technology. У межах цього курсу учні вивчають процес створення дизайнерських продуктів – від ідеї до готового виробу.

Навчальний процес базується на виконанні творчих проєктів. Учні проводять дослідження, розробляють дизайн-концепції, створюють прототипи та оцінюють результати своєї роботи.

Зміст курсу включає:

- розроблення дизайнерських ідей;
- створення моделей і макетів;
- використання графічних програм;
- презентацію проєктів.

Такі підходи сприяють формуванню практичних навичок та підготовці учнів до професійної діяльності у сфері дизайну.

Розглянемо основні напрями програм графічного дизайну.

Навчальні програми з графічного дизайну в приватних закладах освіти Великої Британії охоплюють широкий спектр дисциплін і напрямів.

Серед них можна виділити:

- графічний дизайн;
- візуальні комунікації;
- брендинг;
- ілюстрацію;
- цифровий дизайн;
- UX/UI-дизайн;
- motion-design.

Багато програм поєднують традиційні художні практики з цифровими технологіями. Студенти вивчають основи композиції, кольорознавства, типографіки, а також сучасні програмні засоби для створення графічного контенту [22].

Значна увага приділяється розвитку творчого мислення та здатності вирішувати комунікативні завдання за допомогою візуальних засобів [1].

Відповідно до структури навчального контенту, зміст графічної підготовки в приватних закладах освіти зазвичай поділяється на кілька тематичних модулів.

На початковому етапі студенти вивчають основи графічного дизайну, де опановують базові принципи композиції, колірної гармонії та візуальної структури. Ці дисципліни формують фундамент для подальшого навчання.

Наступним етапом і компонентом графічної освіти є типографіка.

Типографіка – є ключовим компонентом графічної освіти. Студенти вивчають історію шрифтів, правила їх використання та створення власних шрифтових композицій [17].

В контексті графічного дизайну велику роль відіграє ілюстрація та візуальна комунікація. Цей модуль спрямований на розвиток навичок створення ілюстративних матеріалів для різних медіа – друкованих видань, реклами, веб-ресурсів [1].

Як продовження вивчення графічного дизайну, та основ інтелектуальної власності є брендинг і рекламний дизайн. Студенти вивчають принципи створення брендів, логотипів, фірмового стилю та рекламних кампаній [21].

Вивчення графічного дизайну також проводиться через цифровий дизайн і UX/UI. Цей модуль охоплює проєктування веб-інтерфейсів, мобільних додатків та інтерактивних медіа.

Анімаційний дизайн (motion-design) один із розділів цифрового дизайну.

Студенти знайомляться з основами анімації та створенням рухомої графіки для відео та цифрових платформ [1].

В процесі графічної підготовки учнівської молоді застосовуються певні, спеціальні методи та принципи викладання. Однією з ключових особливостей приватних дизайнерських закладів є використання інноваційних педагогічних методів.

Зокрема, широко застосовується практично орієнтоване навчання.

Навчальний процес базується на виконанні творчих проєктів і практичних завдань. Метод проєктного навчання базується на тому, що студенти працюють над реальними або наближеними до реальних дизайнерськими завданнями [18].

Багато навчальних програм включають співпрацю з компаніями, що дозволяє студентам отримувати досвід роботи з реальними клієнтами на основі брифів.

Бриф – це документ або усне завдання, у якому описано:

- мету проєкту;
- проблему, яку потрібно вирішити;
- вимоги до продукту чи дизайну;
- цільову аудиторію;
- технічні обмеження;
- строки виконання.

Зазвичай бриф містить:

1. Опис проєкту.
2. Мету та завдання.
3. Цільову аудиторію.
4. Технічні та дизайнерські вимоги.
5. Очікуваний результат.
6. Терміни виконання.

У дизайн-освіті Великої Британії брифи часто використовуються у співпраці університетів із компаніями. Студенти отримують реальні завдання від виробників, що дозволяє:

- наблизити навчання до реальної професійної практики;
- розвивати практичні навички;
- формувати портфоліо.

Наприклад, компанія може надати бриф: «Розробити логотип та анімовану графіку для мобільного застосунку аграрного моніторингу».

Однією із особливостей приватних дизайнерських закладів є широке застосування індивідуального підходу. Невеликі навчальні групи дозволяють викладачам приділяти більше уваги розвитку творчого потенціалу кожного студента.

Особливістю приватних закладів освіти та приватних освітніх установ Великої Британії є гарна матеріально-технічна база. Сучасна матеріально-технічна база відіграє важливу роль у підготовці дизайнерів. Приватні навчальні заклади забезпечують студентів доступом до:

- комп'ютерних лабораторій;
- професійного програмного забезпечення;
- фотостудій;
- друкарських майстерень;
- мультимедійних лабораторій.

Це дозволяє студентам працювати з різними видами медіа та експериментувати з новими технологіями.

Основною метою навчання в приватних дизайнерських школах є підготовка студентів до професійної діяльності. Результатами навчання та професійної підготовки є створення індивідуального портфоліо, яке демонструє рівень професійних навичок випускника [21].

Студенти отримують компетентності у таких сферах:

- створення візуальних комунікацій;
- робота з графічними редакторами;
- розробка брендів;
- дизайн цифрових інтерфейсів;
- презентація та захист дизайнерських проєктів.

Крім того, навчання сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності працювати в команді [1].

Висновки. Аналіз змісту графічної підготовки в приватних закладах освіти Великої Британії свідчить, що вона є важливою складовою сучасної освіти та має низку характерних особливостей. Навчальні програми тут орієнтовані на потреби креативних індустрій і реалізуються через інтеграцію традиційних мистецьких та технологічних дисциплін (зокрема, «Art and Design» і «Design and Technology»). Важливу роль відіграє поєднання інноваційних педагогічних методів із широким використанням цифрових технологій та сучасної матеріально-технічної бази. Крім того, підготовка має виражену практичну спрямованість, яка розкривається через проєктну діяльність, співпрацю з індустрією та створення професійного портфоліо.

Таким чином, передовий британський досвід може бути успішно використаний для модернізації та вдосконалення системи дизайнерської і графічної освіти в Україні та інших країнах.

Використана література:

1. Ambrose G., Harris P. Basics Design 08: Design Thinking London: AVA Publishing, 2010. 192 p.
2. Cross N. Designerly Ways of Knowing. London: Springer, 2006. 114 p.
3. Cross N. Engineering Design Methods: Strategies for Product Design. Chichester: John Wiley & Sons, 2000. 228 p.
4. Dewey J. Art as Experience. New York: Perigee Books, 1934. 371 p.
5. Dewey J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916. 434 p.
6. Dewey J. Experience and Education. New York: Kappa Delta Pi, 1938. 91 p.
7. Frascara J. Communication design: principles, methods and practice. New York: Allworth Communications, Inc. 2004. 248 p.
8. Heller S., Vienne V. Becoming a Graphic and Digital Designer. John Wiley and Sons Ltd, 2015. 336 p.

9. Heskett J. Design: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2005. 176 p.
10. Heskett J. Toothpicks and Logos: Design in Everyday Life. Oxford: Oxford University Press, 2002. 192 p.
11. Lupton E. Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming. New York: Princeton Architectural Press, 2011. 184 p.
12. Lupton E. Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, and Students. New York: Princeton Architectural Press, 2010. 224 p.
13. Lupton E., Phillips J. C. Graphic Design: The New Basics. New York: Princeton Architectural Press, 2015. 248 p.
14. Margolin V. The Politics of the Artificial: Essays on Design and Design Studies. Chicago: University of Chicago Press, 2002. 272 p.
15. Margolin V. The World History of Design. London: Bloomsbury Academic, 2015. 880 p.
16. Margolin V., Buchanan R. (eds.). The Idea of Design. Cambridge: MIT Press, 1995. 240 p.
17. Meggs P., Purvis A. Meggs' History of Graphic Design. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 704 p.
18. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). UK Quality Code for Higher Education. Gloucester: QAA, 2018.
19. Robinson K. Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Oxford: Capstone Publishing, 2001. 320 p.
20. Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking, 2015. 304 p.
21. Shaughnessy A. How to be a Graphic Designer Without Losing Your Soul. London: Laurence King Publishing, 2010. 176 p.
22. University of the Arts London: офіційний сайт. URL: <https://www.arts.ac.uk/> (дата звернення: 08.07.2026).

References:

1. Ambrose, G., & Harris, P. (2010). Basics design 08: Design thinking. AVA Publishing. London, 192 p.
2. Cross, N. (2006). Designerly ways of knowing. Springer. London, 114 p.
3. Cross, N. (2000). Engineering design methods: Strategies for product design. John Wiley & Sons. Chichester, 228 p.
4. Dewey, J. (1934). Art as experience. Perigee Books. New York, 371 p.
5. Dewey, J. (1916). Democracy and education. Macmillan. New York, 434 p.
6. Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi. New York, 91 p.
7. Frascara, J. (2004). Communication design: Principles, methods and practice. Allworth Communications, Inc. New York, 248 p.
8. Heller, S., & Vienne, V. (2015). Becoming a graphic and digital designer. John Wiley and Sons Ltd. 336 p.
9. Heskett, J. (2005). Design: A very short introduction. Oxford University Press. Oxford, 176 p.
10. Heskett, J. (2002). Toothpicks and logos: Design in everyday life. Oxford University Press. Oxford, 192 p.
11. Lupton, E. (2011). Graphic design thinking: Beyond brainstorming. Princeton Architectural Press. New York, 184 p.
12. Lupton, E. (2010). Thinking with type: A critical guide for designers, writers, editors, and students. Princeton Architectural Press. New York, 224 p.
13. Lupton, E., & Phillips, J. C. (2015). Graphic design: The new basics. Princeton Architectural Press. New York, 248 p.
14. Margolin, V. (2002). The politics of the artificial: Essays on design and design studies. University of Chicago Press. Chicago, 272 p.
15. Margolin, V. (2015). The world history of design. Bloomsbury Academic. London, 880 p.
16. Margolin, V., & Buchanan, R. (Eds.). (1995). The idea of design. MIT Press. Cambridge, 240 p.
17. Meggs, P., & Purvis, A. (2016). Meggs' history of graphic design. John Wiley & Sons. Hoboken, 704 p.
18. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). UK quality code for higher education. QAA. Gloucester.
19. Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. Capstone Publishing. Oxford, 320 p.
20. Robinson, K., & Aronica, L. (2015). Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. Viking. New York, 304 p.
21. Shaughnessy, A. (2010). How to be a graphic designer without losing your soul. Laurence King Publishing. London, 176 p.
22. University of the Arts London: ofitsiyni sait. URL: <https://www.arts.ac.uk/> (access date: 08.07.2026).

Ya. Melentiev. Graphic training in private educational institutions of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

The article is devoted to the study of the content of graphic training in private educational institutions of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. This study characterizes the multi-level structure of the British educational system and the role of independent (private) schools in shaping curricula in accordance with the National Curriculum.

The essence of graphic training is analyzed as a system for developing the ability to create and interpret graphic images, and its main components are identified – artistic and graphic training, technical drawing, computer graphics, and graphic design. The content of the leading academic disciplines is revealed, in particular “Art and Design” and “Design and Technology” which ensure the formation of students’ graphic competencies.

The thematic modules of the curricula are characterized – the fundamentals of composition and color theory, typography, illustration and visual communication, branding and advertising design, digital design and UX/UI, and motion design. The leading pedagogical methods of private design schools are highlighted, in particular practice-oriented and project-based learning, work with design briefs, an individual approach within small study groups, and cooperation with creative companies.

Special attention is paid to the material and technical resources of private educational institutions – computer laboratories, photo studios, printing workshops, and multimedia laboratories, which create conditions for the practical mastery of modern digital technologies. It is shown that the outcome of training is the formation of a graduate's individual portfolio as evidence of their level of professional preparation. It is concluded that the British model of graphic education is characterized by interdisciplinarity, a practical orientation, and the integration of traditional artistic disciplines with digital technologies, and that this experience can be used to modernize the system of graphic training in Ukraine.

Key words: *graphic training, private education, design education, Great Britain, visual culture, graphic design, design and technology, curricula.*

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 355.233:378]:172.16

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.20>

Пілюгіна К. Г.

orcid.org/0000-0001-9353-8106

Єлісєєв Є. С.

orcid.org/0000-0002-0953-4397

Гук О. Л.

orcid.org/0009-0004-5784-4818

Парфьонова О. В.

orcid.org/0000-0001-8297-6581

Малєєв О. В.

orcid.org/0009-0003-2194-9020

РОЛЬ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена визначенню сутності гуманітаризації як складової вищої військової освіти, обґрунтуванню її ролі у процесі навчання курсантів та окресленню шляхів гуманітаризації у педагогічній діяльності. Мета дослідження полягає у виокремленні ключових проблем, які потребують посилення гуманітарної складової у процесі навчання курсантів. Методологічно автори спираються на міждисциплінарний підхід до аналізу проблем гуманітаризації у вищій військовій школі, адже гуманітаризація стосується розвитку широкого комплексу знань, навичок і компетентностей військовослужбовця: пізнавальної діяльності, критичного мислення, комунікативної, етичної та естетичної культури, національної ідентичності. Автори розглядають питання взаємозв'язку гуманітаризації з гуманізмом та гуманізацією як педагогічними принципами. Визначено, що необхідність у гуманітаризації навчання курсантів є логічно обумовленою з точки зору реалізації завдань вищої військової освіти, що регламентовані українськими нормативними документами у військовій сфері та пов'язані зі становленням особистості військовослужбовця, розвитком його інтелекту, загальної культури, здібностей до ефективної комунікації, а також з формуванням майбутніх ролей курсантів як управлінців, лідерів, наставників. У статті виділено наступні проблеми процесу навчання курсантів: надмірна технотизація освіти; слабе розуміння курсантами доцільності гуманітарних і окремих суспільнознавчих дисциплін у вищій військовій школі; брак практики розв'язання кейсових завдань та моральних дилем, що підвищують здатність приймати етичні рішення, вирішувати конфлікти та обирати правильний шлях комунікації; складнощі в усвідомленні національно-культурної ідентичності; слабкість розвитку логічного аналізу через незнання базових методів пізнання. Автори доводять, що гуманітаризація навчання значно впливає на формування професійних навичок військовослужбовців, а також на досягнення ними достатнього рівня моральної зрілості, яка має бути властива офіцеру.

Ключові слова: гуманітаризація, гуманізм, Збройні Сили України, вища військова освіта, військовослужбовець, ідентичність, офіцер, лідерство, наставництво, педагогічна культура.

Гуманітаризація як процес та інструмент у навчальній діяльності залишається актуальною проблемою у педагогіці вже більше 30 років, тому сьогодні в Україні активно обговорюються аспекти гуманітаризації на різних рівнях освіти: середньої, вищої, вищої військової. Запровадження гуманітаризації у сфері освіти, усвідомлення необхідності пошуку шляхів гуманітаризації, необхідність обґрунтування гуманітаризації освіти на рівні програм і нормативних документів пов'язані з підходами ЮНЕСКО, а саме з гуманізацією навчання та включенням міждисциплінарного і трансдисциплінарного підходів, що обговорювалися ще в 1998 році у межах Всесвітньої конференції щодо вищої освіти [12]. У найзагальнішому визначенні під гуманітаризацією розуміють гуманітарну освіту, яка дозволяє підвищувати рівень інтелекту, загальної культури та мати компетенції, що пов'язані з формуванням суб'єктом картини світу шляхом розуміння соціально-культурних явищ і процесів.

У західних дослідженнях останніх років питання гуманітаризації в сучасній освіті розглядалося як необхідна умова розвитку гармонійного, інклюзивного і толерантного суспільства [15; 17]. Антоніо Новоа підкреслив, що гуманітаризація спроможна перенаправити погляд на освіту від утилітарного і прагматичного розуміння її як засобу досягнення економічних цілей на більш просвітницьке й людиноцентристське розуміння як практики формування гармонійно-розвинутої особистості [15]. Потребу в гуманітаризації сучасні науковці також пов'язують з дегуманізуючим характером ІІІ, що знижує критичне мислення людини та якісний рівень розвитку людського капіталу [13; 16].

В українських дослідженнях тема гуманітаризації має міждисциплінарне значення, адже вивчається на перетині педагогіки вищої школи, військової педагогіки, філософії гуманізму, культурології та соціальних комунікацій. Гуманітаризацію в освіті українські дослідники вбачають однією з важливих умов інтелектуалізації особистості [8], формування її пізнавальних здібностей, навичок мислити, аналізувати дійсність, формувати власні ціннісні засади, естетичний смак, а також особистісне ставлення до різних явищ, подій, процесів протягом професійної діяльності та усього життя [4; 8]. Саме інтелектуалізацію виділяють як головний результат гуманітаризації у процесі навчальної діяльності [8, с. 8].

Для військової педагогіки питання гуманітаризації відіграє ключову програмну роль у процесі навчання майбутніх військовослужбовців, адже стає інструментом реалізації таких важливих компонентів вищої військової освіти, як: військово-патріотичне навчання, формування загальної високоморальної, етичної,

естетичної, художньої культури курсантів та підґрунтям для становлення національної ідентичності майбутніх захисників України [3; 5]. Проте, в умовах високої значущості автоматизації і алгоритмізації навчання курсантів, а також фактичного протистояння між ШІ та людським інтелектом, сучасна військова педагогіка потребує прозорого визначення пріоритетних напрямків і шляхів гуманітаризації навчання майбутніх військовослужбовців.

Мета нашого дослідження полягає в окресленні ключових проблем і аспектів навчання курсантів гуманітарним і суспільствознавчим дисциплінам, які пов'язані із процесом гуманітаризації, а саме, тих проблем і аспектів, які підсвічують проблему гуманітаризації та потребують від викладачів поглиблення гуманітарної складової навчання через звернення до філософського, культурологічного, літературознавчого, мистецтвознавчого знання, що робить наше дослідження міждисциплінарним у наукових підходах.

Разом із загальнонауковими методами порівняння, узагальнення, аналізу, абстрагування, методологічно ми використали історико-філософський, культурологічний, філософсько-антропологічний підходи для визначення об'єктів фокусування гуманітаризації як просвітницької й, зокрема, педагогічної діяльності. У якості емпіричного методу дослідження застосовано метод спостереження за процесом навчання курсантів під час опанування військової педагогіки та психології, а також основ військового лідерства, що дозволило нам сформулювати ключові аспекти навчальної діяльності курсантів, які потребують, на наш погляд, посилення гуманітаризації.

Наукова новизна нашого дослідницького погляду на проблему гуманітаризації у вищій освіті полягає у спробі обґрунтувати її роль у підготовці майбутніх військовослужбовців, адже сучасна військова освіта приділяє увагу індивідуальному розвитку курсанта, його інтелекту, ерудиції та загальної культури з метою виховання лідерських компетенцій, а саме: комунікативної, управлінської, емоційної, цифрової й інших, що потребує, у свою чергу, комплексного міждисциплінарного підходу до педагогічної діяльності викладачів.

Як окрема галузь гуманітаристики військова гуманітаристика займається розробкою шляхів і способів подолання існуючих гуманітарних проблем у військовій сфері/середовищі [7]. Під гуманітарними проблемами розуміється необхідність розвитку морально-ціннісних орієнтирів військовослужбовців для служби і управління, інтелектуального розвитку, навичок наукових досліджень, самоусвідомлення як людини і офіцера з конкретними обов'язками [7, с. 48–49].

У науковій літературі поняття «гуманітаризація» має розпливчаті варіанти визначення у той час, коли в англійських статтях поняття «гуманітаризація» українською мовою не знаходить чіткого еквіваленту. Натомість, в англійських джерелах частіше вживаються поняття «humanitarianism» та «humanitarian», що розуміються як «гуманізм» та «гуманітарний», тобто що пов'язані із людським, орієнтовані «на людське», наприклад, на покращення життя людини, врахування її потреб, на увагу до особистості і забезпечення добробуту людини. Окрім цього, в англійських джерелах про гуманітаризм говорять як про процес реалізації прав людини на громадянство і визначення своєї національної ідентичності, або в контексті надання гуманітарної допомоги для відновлення освітнього процесу в умовах кризи [11; 12].

У вітчизняних статтях проблема гуманітаризації в освітньому процесі розкривається у поєднанні із проблемою гуманізації [8; 9]. Етимологічно гуманітаризація та гуманізація однокореневі, – від «humanus» – «людський», «людяний». Проте, гуманізація і гуманітаризація хоча й перетинаються у напрямку розмови про важливість людської особистості, але не ототожнюються. Гуманізація як принцип передбачає орієнтацію на людину-суб'єкта у процесі навчання, на становлення її особистості через навчання та усвідомлення її індивідуальних потреб у навчальному процесі. У свою чергу, гуманітаризація – це процес поглиблення гуманітарного знання та його використання у навчальній діяльності, виявлення гуманітарної складової у процесі навчання різними дисциплінами.

Гуманізація як принцип сягає своїм корінням гуманізму як базової установки ще античного й ренесансного типів мислення, що утверджував цінність особистості як центру Всесвіту, її потенціалу до морального й інтелектуального вдосконалення. Пов'язана з цією установкою і гуманізація, яка як соціально-педагогічний принцип через освітню діяльність націлена на реалізацію гуманізму, а саме на формування активної пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу та реалізацію й підтримку їхнього особистісного творчого потенціалу для того, щоб в перспективі як результат отримати багатогранну особистість, спроможну адаптивно, креативно і якісно виконувати професійні завдання.

Саме гуманітаризацію часто тлумачать банально як збільшення кількості гуманітарних дисциплін у навчальних планах, що веде за собою дискусію про співвідношення кількості гуманітарних, суспільних, природничих, математичних дисциплін, й часто цей розподіл здійснюється прагматично не на користь гуманітарним предметам [8]. Скоріше, правильніше говорити про посилення гуманітарних засад у процесі викладання будь-яких дисциплін, знаходження тих аспектів, які формують знання про культурні, соціальні процеси і явища, розвивають аналітичне мислення щодо цих явищ і процесів, у цілому будують певну канву знань і переконань щодо глибинних культурних, історико-філософських проблем, і дозволяють розвивати мислення та вміння обґрунтовано підходити до обговорення будь-якого питання. Власне, зазубрювання фактів і концепцій не є самоціллю навчання гуманітарним і суспільствознавчим дисциплінам, адже більш важливо формувати ерудицію, що дозволить мати хоча б загальне уявлення про об'єкт обговорення, дозволить проводити причинно-наслідкові зв'язки між різними об'єктами аналізу в майбутньому.

Іншими словами, гуманізація направлена «на людину», коли у педагогічному середовищі ми намагаємося врахувати освітні потреби, особистісні нахили, таланти і здібності у здійсненні навчання підопічного конкретним предметам (звідси, відомий особистісно-орієнтований підхід у педагогіці). Гуманітаризація, навпаки, як засіб або інструмент вимагає від підопічного активної пізнавальної діяльності, вимагає його відповіді на поставлені завдання, незалежно від галузі, стимулює формулювання і відтворення власної думки після глибинного аналізу проблеми.

У науковій літературі дискусійним залишається питанням щодо співвідношення гуманізації і гуманітаризації як головного і підрядного у педагогічному процесі. З одного боку, гуманітаризація пояснюється як засіб реалізації гуманізації і гуманізму як масштабних світових завдань шляхом ревізії навчальних планів, програм і практикумів [8]. З іншого ж боку, гуманітаризація містить у собі гуманізм як складову побудови освітнього процесу і визначає шляхи та орієнтири для втілення гуманізації через конкретні економічні, організаційні, психологічні ресурси та умови [4]. Проте, обидва процеси, – гуманізація і гуманітаризація фіксуються на людині, на формуванні її відносин зі світом, на її соціалізації, визначенні ідентичності та цінностей, тож нерозривно пов'язані між собою, що робить пошук превалюючого процесу непринциповим [4; 6; 9].

Необхідність гуманітаризації навчання майбутніх офіцерів обумовлена освітніми завданнями, які закладені у ряді нормативних документів, зокрема в Національній Доктрині розвитку освіти, та які відображають засади гуманізації [5]: розвиток особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність, ідентичність, а саме розвиток здатності до самоідентифікації; розвиток високої мовної культури громадян тощо.

Гуманітаризація також стосується становлення компетенцій майбутніх військових лідерів (комунікативної, емоційної, управлінської тощо), адже компетенції стосуються саме розвитку тих навичок, що потребують високої мовної, етичної, соціальної культури особистості військовослужбовця. Наприклад, якісне проведення АПД (AAR) потребує від командира не тільки знання самого алгоритму, а й високої моральної та мовленнєвої культури, вибору делікатних та, водночас, чітких і правильно висвітлених підходів до комунікації з бійцями для того, щоб зберегти довіру та досягти продуктивних результатів АПД [10]. У цьому контексті вивчення гуманітарних дисциплін допомагає формуванню світоглядних орієнтирів курсантів, їхньої професійної, педагогічної, духовної культури, а також сприяє формуванню корпоративної військової культури, розуміння національних військових традицій.

Можливо виділити наступні проблеми вищої військової освіти, які пов'язані із необхідністю гуманітаризації навчальної діяльності курсантів. **Перша проблема** втілює класичну парадигму «гуманітаризація – технократизація», що вже була висвітлена у ряді статей з педагогіки та філософії українськими науковцями. Технократизація як суспільне явище у широкому значенні може мати негативні риси, так як з підсиленням впливу інноваційних технічних засобів у навчанні може зводити підопічного до об'єкта впливу і виконавця процесів, оминаючи увагою його особистість. У цьому зв'язку, з точки зору педагогічного процесу ті дисципліни та професійні завдання, які пов'язані з технічними засобами і вимагають прагматичного стилю мислення, можуть ігнорувати розвиток «м'яких навичок», що включають налагодження комунікацій, адаптивність, пошук порозуміння з колегою, формування особистісної позиції.

Наприклад, під час обговорення з курсантами форм і методів навчання військовослужбовців у межах вивчення військової педагогіки, частина здобувачів часто приділяє увагу саме набуттю практичних навичок управління технічними засобами апаратами, практиці у польових умовах, відпрацюванню алгоритмів і послідовності дій, що дуже важливо для майбутнього виконання ними прямих службових обов'язків. Проте, це не виправдовує ігнорування розвитку власної ерудиції і світогляду, культури мови і етичної поведінки, що підтримується шляхом вивчення основ філософського світогляду, етики, методів пізнання, історії військової культури.

Складність сприйняття та, в цілому, прийняття предметів гуманітарного циклу курсантом як складника його навчання, полягає й у тому, що практичні, професійні навички, що здебільшого мають фізичний прояв й є алгоритмізованими, очевидні в процесі виконання місії та можуть оцінюватися за конкретним рівнем якості оволодіння. У свою чергу, ерудиція, загальна культура, інтелектуальний рівень можуть проявлятися ситуативно, фрагментарно, не є очевидними, складні в конкретизації та фіксації довершеності оволодіння, бо є позитивно процесуальними у набутті кожною людиною.

Така неочевидність та процесуальність заважають прозору розумінню курсантом молодших курсів конкретних цілей вивчення гуманітарних та суспільнознавчих дисциплін, хоча наслідки такого нерозуміння стають цілком помітними. Наприклад, нерідко осмислення зв'язків між формуванням професійних навичок офіцера та гуманітарними компонентами навчання викликає у курсантів складність, що заважає їм окреслити пріоритети і завдання вищої військової освіти у повноті відповідно рівню освіти, який вони здобувають.

Друга проблема гуманітаризації навчальної діяльності курсантів полягає у надмірній фіксації на теоретичності гуманітарних та суспільнознавчих дисциплін, що залишає практичну сторону їх опанування слабо розробленою та конкретизованою. Важливість гуманітаризації доволі відчутна під час розв'язання курсантами швидких ситуаційних завдань. Наприклад, аналіз фрагментів текстів відомих педагогів і філософів (Платона, Декарта, Бекона тощо), які розкривають сутність форм і методів навчання з подальшим виокремленням центральних ідей тексту, може сприяти розвитку у курсанта навички інтерпретувати складні тексти, формулювати розгорнуту відповідь на питання. Часто курсант несподівано для себе відкриває власні

мовні та світоглядні бар'єри, що ще більше стимулює його до опрацювання текстів та осмислення суті поставлених запитань. Тож, завдання на тлумачення та інтерпретацію філософських, культурологічних і літературних текстів, хоча б фрагментарно та ситуативно, позитивно впливають на становлення мовленнєвої культури і комунікативної компетенції курсантів, вміння грамотно та етично транслювати свою точку зору, вступати в обґрунтовану дискусію зі своїми однокурсниками, не обмежуючись короткими обривчастими реченнями й оминаючи слова-паразити, тавтологію тощо.

Третя проблема гуманітаризації навчальної діяльності курсантів полягає у заслабкому акцентуванні в процесі викладання гуманітарних і суспільнознавчих дисциплін на важливості розгляду кейсових завдань, які можливо розробляти в тій чи іншій мірі в залежності від програмних та змістовних обмежень курсу. Розв'язання кейсових завдань часто підсвічують існуючі прогалини у етичній взаємодії курсантів, адже вимагають соціальної зрілості, загальнокультурної компетенції, критичного мислення, комунікативних здібностей, толерантності, терпимості до думки іншого. Кейсові завдання мають діяльнісний, комунікативний характер, вирішення яких потребують достатнього рівня культури спілкування і розуміння основ якісної комунікації та взаємодії, що мають мати майбутні офіцери.

Наприклад, під час вивчення основ педагогічної культури курсантам пропонувалося вирішити кейс, у якому імітувався конфлікт між здобувачами, що опановують бойовий політ на тренажерах. У завданні конфлікт виникав між курсантами, один із яких виконував завдання офіцера бойового управління, а інший – пілота, що слідує вказівкам офіцера, та які, в результаті двосторонніх помилок, сваряться на очах у викладача. Рефлексії курсантів над розв'язанням кейсу дозволили отримати дуже різні відповіді щодо порядку дій у конфліктній імітаційній ситуації. Інколи здобувачі можуть обмежуватися поверховими рішенням та обривчастими думками, плутатися у них через складність трансляції власної точки зору у ситуації дефіциту гуманітарних навичок, які вони самі у себе фіксують.

Четверта проблема гуманітаризації навчальної діяльності курсантів полягає у слабкому рівні розвинутої навички здобувачів аналізувати моральні дилеми, які потенційно можуть виникати під час професійної і службової діяльності майбутніх офіцерів. Прийняття рішень – основа будь-якого управління, та від прийнятих рішень військовослужбовців, особливо на війні, залежить збереження життя, територій, успішне виконання операцій, та цей процес часто супроводжується моральними дилемами. Моральні дилеми представляють собою ситуації вибору, які мають два або декілька варіантів дії людини, і жоден з варіантів не може бути «вірним» або «невірним», проте завжди має свої наслідки. Розв'язання моральних дилем потребує аналітичного мислення, знання методів аналізу, розвинутого світогляду, вміння вивчати проблеми всебічно. Курсанти мають практикуватися у розв'язанні моральних дилем, адже подібні вправи формують морально-етичні принципи в діяльності майбутніх офіцерів.

П'ята проблема гуманітаризації навчальної діяльності курсантів пов'язана з необхідністю побудови актуального шляху формування національної і культурної ідентичності в умовах соціально-політичної нестабільності, інформаційної війни ворога. Питання формування національної ідентичності стосується кожного, тому у цьому аспекті гуманітаризація стає бажаним процесом настільки, наскільки здатна допомогти особистості курсанта усвідомити себе громадянином і патріотом України, усвідомити свою роль, місце та місію у боротьбі з ворогом за незалежність та майбутнє країни, усвідомити власні пріоритети, ціннісні та моральні орієнтири життя в українському суспільстві.

За результатами спостережень зазвичай здобувачі з інтересом вступають у дискусію та активно висловлюються щодо питань, які пов'язані з осмислення культурних процесів, політичних подій, соціальних колізій, національної культури. За досвідом викладання курсанти з цікавістю вступають у дискусії щодо проблем історичної пам'яті, формування національної ідентичності, що може бути приводом фрагментарного включення завдань, пов'язаних з осмисленням історичних трагедій, війн, політичних парадоксів, якщо такі є доречними до тематики конкретних дисциплін. Іншими словами, заглиблення у національно-культурні питання можуть слугувати приводом для локальної гуманітаризації у процесі викладання психології, менеджменту, лідерства й інших дисциплін.

Шоста проблема гуманітаризації навчальної діяльності курсантів полягає у загальному зниженні навички здобувачів навчатися, вибудовувати логіку і дотримуватися поетапності навчання й, інколи, нерозумінні ними того, що досягнення результату потребує проходження логічно взаємопов'язаних етапів навчання. Саме гуманітарні дисципліни, зокрема філософія, надає базове розуміння методів пізнання, основ логічного аналізу, що складають як методологію наукових досліджень, так і інструмент буденного аналізу навколишніх процесів у практиці навчання, виконанні службових завдань, комунікації з людьми тощо. Дуже часто курсантам складно власними словами пояснити сутність базових інструментів пізнання, наприклад: на яких підставах ми можемо узагальнювати або диференціювати речі, про які ведемо мову тощо.

У якості **висновків** ми можемо визначити, що гуманітаризація у навчально-виховному процесі передбачає включення гуманітарних компонентів в опанування різних дисциплін, у тому числі суспільнознавчих, таких, як: військова педагогіка, менеджмент військової сфери, військове лідерство тощо. Включення гуманітарних компонентів означає звернення до філософського, культурологічного, історичного, літературознавчого знання, побудову завдань і практик таким чином, щоб вони включали історичні та соціокультурні явища і процеси для осмислення та подальшого формування «м'яких навичок» майбутніх офіцерів.

Формування гуманітарних навичок включає: розвиток культури мовлення; розвиток критичного аналізу; усвідомлене пізнання дійсності; вироблення навички розрізнення і апелювання до високоінтелектуального контенту в мережі Інтернет; вміння обирати якісну джерельну базу для навчання і досліджень, самопідготовки і саморозвитку; осмислення власних інтелектуальних бар'єрів, їх прийняття та розуміння необхідності працювати над ними; вміння вирішувати моральні дилеми з врахуванням етичної складової в комунікаціях та взаємодії з оточуючими, колегами, побратимами; досягнення такого рівня інтелектуальної зрілості, щоб осмислювати складні політичні явища, історичні колізії, події національної історії, а також бути здатним до самоусвідомлення культурної та національної ідентичності; вміти слухати опонента і ставити йому запитання; формувати і відтворювати свої ціннісні орієнтири.

Гуманітаризація може успішно впроваджуватися під час опанування курсантами психології, педагогіки, менеджменту та лідерства у військовій сфері шляхом реалізації активних методів навчання. Посилення гуманітарного компоненту у вигляді включення філософського, культурологічного, літературознавчого знання, багатоаспектних національно-культурних питань становлення ідентичності суттєво впливає не тільки на формування необхідних компетентностей військовослужбовців-лідерів, відповідно Доктрині військового лідерства у Збройних Силах України, а й стимулюють курсантів інтелектуально зростати аби поступово ставати на все більш високий і якісний щабель осмислення дійсності.

Гуманітаризація відіграє важливу роль у процесі навчальної діяльності курсантів, що опановують технічні й військові спеціальності, адже не тільки сприяє комплексній усебічній підготовці кадрів, що унормовує законодавство, а й сприяє інтелектуальній і культурній зрілості майбутніх військовослужбовців не просто як бійців, а й як високоєрудованих особистостей, у майбутньому професійно підготовлених персоналій в управлінні підрозділами, які будуть викликати довіру і повагу, матимуть дослідницькі навички, спроможність обробляти нову цифрову інформацію, розв'язувати моральні дилеми і приймати ефективні рішення.

Використана література:

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. С. 81–107.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. (Закінчення. Початок у № 2, 2001 р.). *Шлях освіти*. 2021. С. 2–8.
3. Доктрина військового лідерства у Збройних силах України. Головне управління персоналу генерального штабу Збройних сил України. 2024. 50 с.
4. Зеленська О. П. Гуманітаризація вищої освіти та культурологічна підготовка курсантів ВНЗ системи МВС України. *Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2015. Т. 15. С. 298–304. URL: <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/559/566>
5. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: https://dnpp.gov.ua/wp-content/uploads/2016/02/legal_5_1.pdf
6. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти: моногр. / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.
7. Сиротенко А. М., Вітченко А. О., Осьодло В. І., Алещенко В. І. Розвиток військово-гуманітарної вищої освіти в Україні: від усвідомлення пріоритетності до концептуалізації. *Наука і оборона*. 2020. № 4. С. 46–52.
8. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація»: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2007. № 1 (19). С. 92–101.
9. Філат Т. В. Гуманізація та гуманітаризація як два аспекти вдосконалення системи освіти у вищих навчальних закладах. *International scientific periodical journal "THE UNITY OF SCIENCE"*. Vienna, 2017. P. 84–86. URL: <https://repo.dma.dp.ua/1725/>
10. After-Action Review: Посібник із застосування в умовах війни. «Вдосконалення в дії», 2024. 48 с.
11. Darcy J. Human Rights and Humanitarian Action: A review of the issues. *Human Rights and Humanitarian Action – HPG Background Paper* (Geneva, April 2004). Humanitarian Policy Group Overseas Development Institute. London. 2004. 17 p. URL: <https://cdn.odi.org/media/documents/2311.pdf>
12. Higher education in the twenty-first century: vision and action, v. 1: final report. Director-General; writer of foreword F. Mayor. UNESCO. 1999. 135 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>
13. Marinoff L. The Noosphere, AI and Dehumanization: Cautionary Tales, and Re-humanization of Humanity. *Philosophia*. 2026. <https://doi.org/10.1007/s11406-025-00940-8>
14. Moyn S. Theses on Humanitarianism and Human Rights, in: zeitgeschichte online, 7. Dezember 2018. URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/theses-humanitarianism-and-human-rights>
15. Nóvoa A. Educating in common for a common humanity. *Prospects*. 2025. 55. P. 287–297. <https://doi.org/10.1007/s11225-025-09724-0>
16. Royer C. Outsourcing Humanity? ChatGPT, Critical Thinking, and the Crisis in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*. 2024. 43(5). P. 479–497. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09946-3>
17. Southwood K. E. Valuing the Humanity of the People within Higher Education Institutions. *The Civic Value of the Humanities. A Case for Compassion. Palgrave Critical University Studies*. Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland. 2025. P. 23–30. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01977-6_3

References:

1. Honcharenko, S. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia [The content of general education and its humanitarianization]. In: *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy: monohrafiia* (eds. by I. A. Ziazuna, pp. 81–107). Kyiv, VIPO. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S., Malovanyi, Yu. (2021). Humanizatsiia i humanitaryzatsiia osvity [Humanization and humanitarianization of education]. (Completion. Continued in # 2, 2001). *Shliakh osvity* (pp. 2–8). [in Ukrainian].

3. Doktryna viiskovoho liderstva u Zbroinykh sylakh Ukrainy (2024). [Military Leadership Doctrine in the Armed Forces of Ukraine]. Holovne upravlinnia personalu heneralnoho shtabu Zbroinykh syl Ukrainy. 50 p. [in Ukrainian].
4. Zelenska, O. P. (2015). Humanitaryzatsiia vyshchoi osvity ta kulturolohichna pidhotovka kursantiv VNZ systemy MVS Ukrainy [Humanization of higher education and cultural training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. *Mizhnarodni chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia* (vol. 15., pp. 298–304). URL: <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/559/566>. [in Ukrainian].
5. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (2002) [National Doctrine of Educational Development] (from April, 17, # 347/2002). URL: https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/02/legal_5_1.pdf. [in Ukrainian].
6. Protsesy humanizatsii ta humanitaryzatsii osvity: monograph (2020). [Processes of humanization and humanitarianization of education: monograph] (by A. V. Sakun, O. P. Kyvliuk, M. O. Nesterova & others). Kyiv: KNUTD. 176 p. [in Ukrainian].
7. Syrotenko, A. M., Vitchenko, A. O., Osodlo, V. I., Aleshchenko, V. I. (2020). Rozvytok viiskovo-humanitarnoi vyshchoi osvity v Ukraini: vid usvidomlennia priorytetnosti do kontseptualizatsii [Development of military-humanitarian higher education in Ukraine: from awareness of priority to conceptualization]. *Nauka i oborona*. (# 4, pp. 46–52). [in Ukrainian].
8. Skliar, P. P., Umanska, T. O. (2007). “Humanizatsiia” ta “humanitaryzatsiia”: poniattia, spivvidnoshennia ta shliakhy vprovadzhennia v osvitu [“Humanization” and “humanitarianization”: concepts, relationships and ways of implementation in education]. *Visnyk NTUU “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika: zbirnyk naukovykh prats* (# 1 (19), pp. 92–101). [in Ukrainian].
9. Filat, T. V. (2017). Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia yak dva aspekty vdoskonalennia systemy osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh [«Humanization» and «humanitarianization»: concepts, relationships and ways of implementation in education]. *International scientific periodical journal “THE UNITY OF SCIENCE”* (pp. 84–86). Vienna. URL: <https://repo.dma.dp.ua/1725/>. [in Ukrainian].
10. After-Action Review: Posibnyk iz zastosuvannia v umovakh viiny (2024). [After-Action Review: Manual for use in wartime]. “Vdoskonalennia v dii”. 48 p. [in Ukrainian].
11. Darcy, J. (2004). Human Rights and Humanitarian Action: A review of the issues. *Human Rights and Humanitarian Action – HPG Background Paper* (Geneva, April, 2004). Humanitarian Policy Group Overseas Development Institute. London. 17 p. URL: <https://cdn.odi.org/media/documents/2311.pdf>
12. Higher education in the twenty-first century: vision and action (1999). (vol. 1: final report. Director-General; writer of foreword F. Mayor). *UNESCO*. 135 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>
13. Marinoff, L. (2026). The Noosphere, AI and Dehumanization: Cautionary Tales, and Re-humanization of Humanity. *Philosophia*. <https://doi.org/10.1007/s11406-025-00940-8>
14. Moyn, S. (2018). Theses on Humanitarianism and Human Rights (in: zeitgeschichte online, Dezember, 7, 2018). URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/theses-humanitarianism-and-human-rights>
15. Nóvoa, A. (2025). Educating in common for a common humanity. *Prospects*. (55, pp. 287–297). <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09724-0>
16. Royer, C. (2024). Outsourcing Humanity? ChatGPT, Critical Thinking, and the Crisis in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education* (43(5), pp. 479–497). <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09946-3>
17. Southwood, K. E. (2025). Valuing the Humanity of the People within Higher Education Institutions. *The Civic Value of the Humanities. A Case for Compassion* (Palgrave Critical University Studies, pp. 23–30). Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01977-6_3

K. Piliuhina, Ye. Yelisieiev, O. Huk, O. Parfonova, O. Malieiev. The role of humanitarianism in higher military education

The article is devoted to defining the essence of humanitarization as a component of higher military education, substantiating its role in the training of cadets, and outlining ways of implementing it in pedagogical practice. The purpose of the study is to identify key problems that necessitate strengthening the humanitarian component in cadet training. Methodologically, the authors adopt an interdisciplinary approach to analyzing the challenges of humanitarization in higher military education, as it involves the development of a wide range of knowledge, skills, and competencies of military personnel, including cognitive abilities, critical thinking, communication skills, ethical culture etc. The authors examine the relationship between humanitarization, humanism, and humanization as pedagogical principles. It is argued that the need to humanize cadet training is logically conditioned by the objectives of higher military education, as defined by Ukrainian regulatory documents in the military sphere. These objectives include the formation of a serviceman's personality, the development of his professional competencies, as well as the preparation of cadets for future roles as managers, leaders, and mentors. The article identifies several problems in the cadet training process, including the excessive technocratic orientation of education; lack of practice in solving case-based tasks and moral dilemmas that develop ethical decision-making; difficulties in understanding national and cultural identity; insufficient development of logical thinking. The authors demonstrate that the humanization of training significantly influences the development of professional competencies of military personnel, as well as the achievement of a sufficient level of moral maturity, which is an essential characteristic of an officer.

Key words: humanitarization, humanism, Armed Forces of Ukraine, higher military education, military personnel, identity, officer, leadership, mentoring, pedagogical culture.

Дата першого надходження статті до видання: 24.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 369.1:316.64

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.21>

Рубанець О. М.

orcid.org/0000-0003-0363-4116

ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті розглядається актуальна проблема формування лідерських якостей соціального працівника. Метою статті є виявлення когнітивних механізмів формування лідерських якостей у сфері соціальної роботи й консультування. Виявляються об'єктний, інформаційний, проблемний рівні застосування когнітивних компетентностей. Встановлюється зв'язок застосування когнітивних компетентностей з формуванням особистості соціального працівника. Когнітивно розвинена особистість проводить наукові дослідження, генерує нові знання, створює інновації та здійснює імплементацію наукового знання та інновацій у сферу соціальної роботи й консультування. Встановлюється значення формування цілісної особистості, яка формує власні стратегії професійного та особистісного розвитку. Підкреслено значення когнітивного розвитку особистості та застосування когнітивних механізмів для формування інформаційної гігієни, розвитку факт-чекінгу, критичного мислення та психо-емоційної стійкості. Досліджується формування когнітивного досвіду самопізнання, що спирається на планування, здійснення та рефлексію когнітивного розвитку особистості. Виявляється значення когнітивних механізмів формування лідерських якостей у розвитку когнітивних комунікацій, когнітивного спілкування, що сприяють формуванню соціальної згуртованості, розвитку індивідуальної ініціативи, персональної активності й соціальної відповідальності. Показано, що формування лідерських якостей у соціального працівника передбачає розвиток когнітивного та метакогнітивного контролю за перебігом соціальних взаємодій, комунікацій і процесів. Актуалізується значення розробки моделей застосування когнітивних механізмів формування лідерських якостей для виконання різних завдань і для роботи у різних сегментах у сфері соціальної роботи й консультування. Зроблено висновок про необхідність системного підходу до когнітивних механізмів формування лідерських якостей у сфері соціальної роботи й консультування.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, когнітивні механізми, соціальна робота, соціальна відповідальність, інформаційна гігієна, критичне мислення.

В умовах невизначеності та швидкої зміни соціальних реалій зростає значення когнітивних механізмів формування лідерських якостей у соціальних працівників. Формування лідерських якостей вимагає оволодіння складною системою когнітивних компетентностей, пов'язаних з обробкою інформації та прийняття рішень в умовах невизначеності. Формування лідерських якостей у соціальних працівників передбачає також особистісний розвиток працівника, розвиток креативних якостей, формування впевненості у своїх діях і почуття відповідальності.

Метою статті є дослідження механізмів формування системи когнітивних компетентностей, які забезпечують розвиток особистості соціального працівника та формування в нього лідерських якостей.

Лідерство є важливим складником сучасних соціальних процесів. Воно дає можливість об'єднувати людей та мотивувати їх на вирішення важливих для суспільства завдань. В умовах воєнного стану та повоєнного відновлення зростає запит на формування лідерських якостей у соціальних працівників, які здійснюють соціальний супровід і консультування та забезпечують реалізацію інструментів соціальної політики для забезпечення соціального захисту вразливих груп і надання населенню необхідних соціальних послуг.

Когнітивні механізми формування лідерських якостей мають відповідати вимогам системності й охоплювати не тільки об'єктний рівень – обробки різних видів інформації та здійснення різних видів діагностики, а й бути пов'язаними з розвитком особистості лідера як інтегратора зусиль по реалізації механізмів соціального захисту, мотиватора інновацій і формування інноваційних соціальних практик у соціальній роботі та консультуванні.

При дослідженні лідерства як сучасної характеристики соціальних процесів розглядаються проблеми становлення феномену соціального лідерства [1] і водночас як чинника ефективності роботи в соціальній сфері [3]. Наголошується на значенні формування лідерських якостей та ролі лідерства у формуванні ефективної роботи команд у соціальній роботі [4]. Обґрунтовується значення лідерського потенціалу у структурі професійної компетентності соціального працівника [8]. Значна увага приділяється технології розвитку лідерських якостей соціальних працівників [2], тестуванню ефективності когнітивних здібностей і виокремленню лідерських якостей, необхідних для застосування в командах [7]. Аналізується також кризове лідерство у сфері соціальної роботи [5]. Досліджуються види лідерства, пов'язані із соціальними взаємодіями [9, 10], форми розподіленого лідерства в соціальній роботі [11] та моделі лідерства [15]. З'ясовується роль рефлексії при формуванні лідерських компетентностей у соціальній роботі [12]. Особлива увага приділяється розвитку лідерських якостей соціальних працівників [13, 14].

Проблема лідерства розглядається з точки зору соціальних процесів та реалізації лідерських якостей при вирішенні різного типу завдань. У соціальній роботі та консультуванні лідерські якості пов'язують насамперед із соціально-психологічними та етичними аспектами. Соціально-психологічний вимір реалізації лідерських якостей пов'язаний із здатністю до мотивування для вирішення певного виду завдань. Психологічний

вимір включає якості, пов'язані з розумінням людини, її психологічного стану, з емпатією та співчуттям до страждань і потреб, у тому числі психологічного захисту соціально важливих груп населення. Психологічні аспекти розуміння, співчуття, емпатії є важливими для встановлення соціальних контактів і формування психо-емоційної стійкості.

Етичний аспект реалізації лідерських якостей пов'язаний із взяттям на того, хто надає соціальні послуги, почуття відповідальності за реалізацію інструментів соціальної політики у сфері соціальної роботи та консультування. Етичний вимір пов'язаний також з виконанням обов'язків соціального працівника, з наданням соціальних послуг у повному обсязі та найвищій якості, з формуванням соціальної відповідальності за практичну реалізацію механізмів соціальної політики у сфері соціальної роботи та консультування.

В умовах невизначеності і зростання динаміки соціальних процесів та з поширенням необхідності надання соціальних послуг на нові категорії населення й нові локації зростає значення когнітивних механізмів формування лідерських якостей соціального працівника. Когнітивні механізми формування лідерських якостей соціального працівника відкривають можливість виявляти нові види інформації та значно збільшувати швидкість її обробки, що стає важливою перевагою у реалізації діагностики та збільшення можливості раннього втручання в соціальні процеси для запобігання появи негативних тенденцій та появи негативних наслідків.

Когнітивні механізми пов'язані з розвитком комунікацій та інформаційного обміну, застосування інструментів когнітивної комунікації для покращення соціальної взаємодії та підвищення ефективності особистісних і соціальних контактів. Формування когнітивних компетентностей дає можливість ефективно залучати передовий досвід і наукове знання для вирішення складних соціальних питань, своєчасно виявляти негативні тенденції, здійснювати концептуалізацію соціальних проблем, застосовувати когнітивні засоби, в тому числі когнітивні схеми та когнітивне моделювання, для виявлення когнітивних ресурсів для вирішення наявних соціальних проблем, розвивати моделі та проєктування, розробляти нові версії, сценарії, рекомендації для поліпшення якості соціальної роботи та консультування. Це стосується насамперед інформаційного рівня застосування когнітивних механізмів, а також об'єктного і проблемного рівнів.

Когнітивні механізми на інформаційному рівні забезпечують можливість своєчасного виявлення та обробки нової інформації, виявлення та встановлення нових видів і джерел інформації, що сприяє формуванню об'єктивної інформаційної основи розвитку соціальної роботи та консультування. Об'єктний рівень застосування когнітивних механізмів формування лідерських якостей соціального працівника сприяє формуванню компетентностей, які дають змогу виявляти нові об'єкти і розвивати нові види діагностики в соціальній роботі та консультуванні.

Проблемний рівень застосування когнітивних механізмів і формування лідерських якостей соціального працівника сприяє формуванню когнітивних компетентностей, які відкривають можливість ставити нові проблеми у сфері соціальної роботи та консультування, сприяти генерації нового знання та залученню нових методів і методологій у розвиток соціальної роботи та консультування.

Важливого значення у формуванні лідерських якостей соціального працівника набувають механізми когнітивного розвитку особистості та формування когнітивно освіченої, когнітивно обізнаної та здатної до когнітивного саморозвитку особистості фахівця. Когнітивний розвиток особистості включає в себе, окрім засвоєння нових когнітивних технік, технологій та операцій, що підсилюють спроможність фахівця виявляти нові проблеми, здійснювати їх аналіз і розробку та розробляти когнітивні механізми їх вирішення. Когнітивний розвиток особистості включає в себе не тільки когнітивні компетентності інформаційного, об'єктного та проблемного рівня.

Для формування лідерських якостей важливими стають когнітивні механізми саморозвитку. Когнітивні механізми саморозвитку включають у себе самоосвіту, розвиток когнітивних здатностей, неперервне навчання і тренування найбільш важливих для виконання професійних обов'язків когнітивних компетентностей. Формування лідерських якостей сприяє формуванню професійного та кар'єрного зростання, виявлення індивідуальних потреб і формування індивідуальної траєкторії особистісного зростання.

В сучасних умовах формування лідерських якостей передбачає розвиток когнітивних механізмів саморегулювання та самовідновлення, когнітивної релаксації та реабілітації, розвитку та застосування когнітивних механізмів супервізії для профілактики емоційного та психологічного вигорання. Когнітивні механізми формування лідерських якостей передбачають формування компетентностей надання первинної когнітивної допомоги іншим учасникам соціальних процесів, які виконують різні соціальні ролі та різні соціальні завдання. Ці когнітивні компетентності можуть реалізовуватися у вигляді надання консультативної допомоги, розвитку індивідуальних і групових консультацій, у передачі нових когнітивних методів і методик іншим учасникам надання соціальної допомоги, забезпечувати резильєнтність і психо-емоційну стійкість, досліджуючи та вивчаючи нові соціальні практики й механізми надання соціальної допомоги.

Формування лідерських якостей у соціального працівника передбачає розвиток когнітивного та метакогнітивного контролю за перебігом соціальних взаємодій, комунікацій і процесів. Володіти когнітивними компетентностями означає бути в простійшому інформаційному зв'язку із соціальним контекстом і соціальними взаємодіями, швидко та якісно діагностувати, виявляти і ставити проблеми і знаходити механізми їх вирішення. Водночас це не тільки інформаційним зв'язок із соціальним середовищем і проблемним полем, це також розвиток когнітивної комунікації, вміння своєчасно відчувати зміни, які відбуваються в людях та

з людьми, в їх настроях і почуттях, здатності до комунікації та в бажаннях співпрацювати. Це також уміння розвивати себе у складних умовах, підсилювати ефективність своїх управлінських та інших рішень, розвивати критичне мислення, здійснювати критичну рефлексію і працювати над помилками.

Когнітивні механізми формування лідерських якостей соціального працівника включають у себе когнітивні процеси, когнітивні стратегії особистісного розвитку та формування когнітивних компетентностей з обробки інформації, діагностики, постановки проблем і генерації нового знання. Інструментом для реалізації цілей когнітивного розвитку стає застосування когнітивно-поведінкових технік у соціальній роботі й консультуванні. Важливими також стають техніки когнітивної комунікації, когнітивного спілкування, встановлення і розвитку системи комунікацій між учасниками проєкту і команди. Окремо взяті когнітивні компетентності, розглянуті відокремлено від інших, створюють лише передумови для формування лідерських якостей. Так, оволодіння когнітивними компетентностями вилучення та обробки інформації, виокремлення її різних видів та розуміння особливостей роботи з різними видами інформації створює передумови для формування надійного інформаційного підґрунтя діагностики, наукових розвідок і прийняття рішень, релевантних індивідуальній ситуації. Але це ще не є гарантією того, що працівник, який володіє такими якостями, перетвориться із сумлінного виконавця на лідера. Точно так окремо розглянуті когнітивні стратегії особистісного розвитку не є гарантією того, що соціальний працівник, який буде їх реалізовувати, не просто підвищиться по службовій драбині, а перетвориться на лідера.

Лідерство вимагає формування особливих якостей. До них належать ініціативність, здатність самостійно приймати рішення, здатність бачити не тільки власні орієнтири та потреби, а й орієнтуватися на суспільні запити і потреби. Важливими стають здатності організовувати людей, переконливо доносити до них необхідність вирішення поставлених перед суспільством завдань, позитивно впливати на інших людей – учасників проєкту чи команди, сприяти їх розвитку та вдосконаленню їх професійних якостей, не перешкоджати проявам ініціативи, яка походить від інших учасників соціальної дії, вміти об'єднувати творчі зусилля людей для досягнення важливої, суспільно значущої цілі, комунікувати з іншими без демонстрації власної переваги, яка пов'язана з повноваженнями чи владою.

Основним стрижнем формування таких суспільно значущих підходів у формуванні лідерських якостей соціальних працівників є якраз когнітивні компетентності, які формують здатності об'єктивно відноситись до інформації та знання, до аналізу, діагностики й дослідження різних ситуацій, що складаються в соціальній роботі й консультуванні. Оволодіння системою когнітивних компетентностей відкриває перед соціальним працівником можливості, занурюючись в індивідуальні ситуації, в соціальні процеси, де стикаються інтереси різних соціальних груп та осіб, працювати в полі об'єктивації та інтерсуб'єктивності, спираючись на наукові методи та методології, застосовуючи когнітивні техніки й технології для того, щоб досягати суспільно значущих цілей і на наукових засадах застосовувати механізми реалізації соціальної політики.

Когнітивні методи та підходи дають можливість опрацьовувати унікальне, індивідуальне та суб'єктивне як суспільно значиме, як об'єктивне та інтерсуб'єктивне.

Формування лідерських якостей соціального працівника сприяє досвід соціальної роботи та консультування, який спирається на проведення наукових досліджень, генерацію нового знання, створення інновацій та їх імплементацію. Когнітивний складник формування лідерських якостей соціального працівника тут пов'язаний з розвитком когнітивних компетентностей, спрямованих на обробку інформації, генерацію нових ідей, постановку нових проблем, розвиток методологічного інструментарію та зміцнення дослідницької бази соціальної роботи та консультування, що сприяє їх оновленню й засвоєнню передового досвіду із соціальної взаємодії, комунікацій, спілкування, формування команд і проєктної діяльності.

Формування когнітивного досвіду самопізнання спирається на планування, здійснення та рефлексію когнітивного розвитку особистості, формування її соціальних і моральних характеристик. Це дає змогу розглядати когнітивний розвиток особистості не тільки з точки зору засвоєння певного виду операцій і функцій та оцінки ступеня оволодіння інформаційними, когнітивними та іншими технологіями. Йдеться також про досвід самовдосконалення, формування та розвитку емоційного інтелекту, досвід роботи з когнітивними та метакогнітивними складниками контролю інтелектуальної діяльності.

Формування інформаційної гігієни критичного мислення та когнітивних компетентностей, які дають змогу працювати в інформаційному середовищі та інформаційному просторі, працювати з інформацією та протидіяти дезінформації, є важливими складниками когнітивних механізмів формування лідерських якостей соціального працівника. Робота з людьми, які знаходяться під постійним інформаційним тиском, що впливає на прийняття рішень, формування поведінкових та інших стратегій, визначає світогляд і місце людини у світі, її власні оцінки та самооцінку.

Важливим складником когнітивних механізмів формування лідерських якостей соціального працівника є його здатність створювати ментальні, соціальні та організаційні передумови соціальної згуртованості. Цей характеризує когнітивні компетентності, які визначають когнітивну комунікацію, когнітивне спілкування та когнітивне сприйняття, що стають основою більш глибокого розуміння впливу соціальних взаємодій та комунікацій на свідомість людей і формування зв'язків між ними.

Важливим показником лідерських якостей є здатність до когнітивного аналізу взаємодій та застосування когнітивних технологій для розвитку мотивації, активності та ініціативи. Важливим є також застосування

когнітивного сприйняття в супервізії для запобігання професійної деградації та емоційного вигорання. Все це свідчить про багатоаспектність когнітивних механізмів, які є важливими для формування лідерських якостей соціального працівника. Необхідний системний підхід для розвитку когнітивних механізмів формування лідерських якостей у сфері соціальної роботи й консультування. Системний підхід дає змогу об'єднати об'єктний, інформаційний, проблемний рівні когнітивних компетентностей з когнітивним розвитком особистості, з когнітивними механізмами самопізнання та самоусвідомлення, з дослідженнями когнітивних комунікацій, когнітивного спілкування та із запровадженням когнітивних технологій у проєкту, освітню та інші види діяльності. Необхідна модель цілісної особистості лідера, який працює на різних ділянках у сфері соціальної роботи й консультування. Моделінг формування лідерських якостей передбачає також формування активної лідерської позиції в інформаційному середовищі та інформаційному просторі, розвитку когнітивних компетентностей з інформаційної гігієни, психо-емоційної стійкості та здатності до факт-чекінгу та валідації рівня правдивості інформації.

Використана література:

1. Бирик Д. Становлення феномену соціального лідерства. Вісник КНУ. 2021. № 1 (7). С. 14–18.
2. Галіченко І. Ф. Технологія розвитку лідерських якостей фахівців соціальної сфери. Суми: 2025. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a4635a59-a6c9-4e00-8682-d74950d46cf1/content> (дата звернення: 26.06.2026).
3. Коваленко А. Б. Соціальне лідерство як чинник ефективності роботи в соціальній сфері. Харків: ХНУ ім. В. Каразіна, 2022. 198 с.
4. Літвінова Л. В. Роль лідерських якостей соціальних працівників у формуванні ефективних команд в соціальній сфері. Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. 2024. Том 1. № 12. С. 190–202. URL: https://journals.urau.ua/vsgf_pstu/article/view/320348/310926
5. Мельник А. І. Кризове лідерство у соціальних службах. Теорія та практика соціальної роботи. 2022. № 4. С. 89–95.
6. Нестуля С. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2026. (37). С. 151–158. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2026.37.361834> URL: <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/361834/347431>
7. Савчук Ірина. Когнітивні здібності: що це таке і як оцінювати та розвивати в команді. Про HR. Лют 13, 2026. URL: <https://abouthr.com.ua/kognityvni-zdibnosti-shho-tse-take-i-yak-otsinyuvaty-ta-rozvyvaty/>
8. Юрченко Н. В. Лідерський потенціал у структурі професійної компетентності соціального працівника. Суми : СумДПУ, 2022. 184 с.
9. Bailey S., West M. What is Compassionate Leadership? The Kings Fund, 2022. URL: <https://www.kingsfund.org.uk/insight-and-analysis/long-reads/what-is-compassionate-leadership>
10. Canavesi A., Minelli E. Servant leadership: A systematic literature review and network analysis. Employee responsibilities and rights journal. 2022. № 34.3. P. 267–289.
11. Eriksson A. Forms of distributed leadership – a case study of six workplaces in eldercare. BMC Health Services Research. 2025. № 25.1. P. 1–24.
12. Fronek P., Fowler J., Clarke J. Reflecting on reflection, leadership and social work: Social work students as developing leaders. Advances in Social Work and Welfare Education. 2011. № 13.1. P. 35–49.
13. Mahesh S., Miller R. Building on strengths to develop the leadership of social workers. Social Work Education. 2024. P. 1–19.
14. Martin H. Leadership in social work. Iriss, 2023. URL: <https://www.iriss.org.uk/resources/reports/leadership-social-work> (дата звернення: 26.05.2026).
15. Schaub J. A leadership model for social work: Drawing on health care to inform social work leadership. The British Journal of Social Work. 2022. № 52.5. P. 2911–2930.

References:

1. Bybyk D. (2021) Stanovlennia fenomenu sotsialnoho liderstva [The emergence of the phenomenon of social leadership]. Visnyk KNU. № 1 (7). S. 14–18. [in Ukrainian].
2. Halichenko I. F. (2025) Tekhnolohiia rozvytku liderskykh yakosteï fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Technology for developing leadership qualities of social sphere specialists]. Sumy. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a4635a59-a6c9-4e00-8682-d74950d46cf1/content> (data zvernennia: 26.06.2026). [in Ukrainian].
3. Kovalenko A. B. (2022) Sotsialne liderstvo yak chynnyk efektyvnosti roboty v sotsialnii sfery [Social leadership as a factor in the effectiveness of work in the social sphere]. Kharkiv : KhNU im. V. Karazina. 198 s. [in Ukrainian].
4. Litvinova L. V. (2024) Rol liderskykh yakosteï sotsialnykh pratsivnykiv u formuvanni efektyvnykh komand v sotsialnii sfery [The role of leadership qualities of social workers in forming effective teams in the social sphere]. Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Serii: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia.. Tom 1. № 12. S. 190–202. URL: https://journals.urau.ua/vsgf_pstu/article/view/320348/310926 [in Ukrainian].
5. Melnyk A. I. (2022) Kryzove liderstvo u sotsialnykh sluzhbach [Crisis leadership in social services]. Teoriia ta praktyka sotsialnoi roboty. No 4. S. 89–95. [in Ukrainian]
6. Nestulia S. (2026) Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery u zakladakh vyshchoi osvity. Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in future social sphere specialists in higher education institutions]. (37). S. 151–158. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2026.37.361834> URL: <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/361834/347431> [in Ukrainian]
7. Savchuk Iryna. (2026) Kohnityvni zdibnosti: shcho tse take i yak otsiniuvaty ta rozvyvaty v komandi [Cognitive abilities: what they are and how to assess and develop them in a team]. Pro HR. Liut 13. URL: <https://abouthr.com.ua/kognityvni-zdibnosti-shho-tse-take-i-yak-otsinyuvaty-ta-rozvyvaty/> [in Ukrainian].
8. Yurchenko N. V. (2022) Liderskyi potentsial u strukturi profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka [Leadership potential in the structure of professional competence of a social worker]. Sumy: SumDPU. 184 s. [in Ukrainian].

9. Bailey S., West M. (2022) What is Compassionate Leadership? The Kings Fund. URL: <https://www.kingsfund.org.uk/insight-and-analysis/long-reads/what-is-compassionate-leadership>
10. Canavesi A., Minelli E. (2022) Servant leadership: A systematic literature review and network analysis. Employee responsibilities and rights journal. № 34.3. P. 267–289.
11. Eriksson A. (2025) Forms of distributed leadership – a case study of six workplaces in eldercare. BMC Health Services Research. № 25.1. P. 1–24.
12. Fronek P., Fowler J., Clarke J. (2011) Reflecting on reflection, leadership and social work: Social work students as developing leaders. Advances in Social Work and Welfare Education. № 13.1. P. 35–49.
13. Mahesh S., Miller R. (2024) Building on strengths to develop the leadership of social workers. Social Work Education. P. 1–19.
14. Martin H. (2023) Leadership in social work. Iriss. URL: <https://www.iriss.org.uk/resources/reports/leadership-social-work> (дата звернення: 26.05.2026).
15. Schaub J. (2022) A leadership model for social work: Drawing on health care to inform social work leadership. The British Journal of Social Work. № 52.5. P. 2911–2930.

O. Rubanets. Application of cognitive mechanisms for forming of leadership qualities in social work

The article considers the current problem of the formation of leadership qualities of a social worker. The aim of the article is to identify cognitive mechanisms of the formation of leadership qualities in the field of social work and counseling. The objective, informational, and problem levels of application of cognitive competencies are revealed. The connection between the application of cognitive competencies and the formation of the personality of a social worker is established. A cognitively developed personality conducts scientific research, generates new knowledge, creates innovations, and implements scientific knowledge and innovations in the field of social work and counseling. The importance of the formation of a holistic personality that forms its own strategies for professional and personal development is established. The importance of cognitive development of the individual and the use of cognitive mechanisms for the formation of information hygiene, the development of fact-checking, critical thinking and psycho-emotional resilience is emphasized. The importance of cognitive mechanisms for the formation of leadership qualities in the development of cognitive communications, cognitive communication, which contribute to the formation of social cohesion, the development of individual initiative, personal activity and social responsibility is revealed. The importance of developing models for the application of cognitive mechanisms for the formation of leadership qualities for performing various tasks and for working in various segments in the field of social work and counseling is highlighted. The conclusion is made about the need for a systematic approach to cognitive mechanisms for the formation of leadership qualities in the field of social work and counseling.

Key words: leadership, leadership qualities, cognitive mechanisms, social work, social responsibility, information hygiene, critical thinking.

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 376-056.262(73):34

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.22>

Сасіна І. О.

orcid.org/0000-0001-8046-5083

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ МЕХАНІЗМІВ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США

У статті представлено теоретико-правовий аналіз нормативно-правових механізмів освітньо-реабілітаційного супроводу дітей із порушеннями зору у США. Простежено еволюцію від сегрегованого навчання до оцінювання функціонального зору, інклюзивної освіти та універсального дизайну навчання. Досліджено три федеральні правові механізми: Закон про освіту осіб з інвалідністю (IDEA), Розділ 504 Закону про реабілітацію 1973 року (Section 504) та Розділ II Закону про американців з інвалідністю (ADA). IDEA гарантує спеціально спроектоване освітнє середовище на основі Індивідуальної програми навчання (IEP), визначає необхідність навчання шрифту Брайля, забезпечення асистивними технологіями та планування наступності між рівнями освіти. Section 504 захищає учнів від дискримінації і гарантує право на безоплатну належну державну освіту, тоді як Розділ II ADA встановлює вимоги щодо ефективної комунікації та доступу до інформації в доступних форматах. Наголошено на значенні універсального дизайну навчання, індивідуальних розумних пристосувань, спеціально організованого освітнього середовища та спеціалізованих освітньо-реабілітаційних послуг. IEP і 504 Plan порівняно за критеріями відповідності, обсягом підтримки, складом команди, фінансуванням, процедурами повторного оцінювання та процесуальними гарантіями. Вибір між цими механізмами має ґрунтуватися на персоналізованому оцінюванні освітніх і функціональних потреб дитини, а не на формальному ступені порушення зору. Пріоритетними напрямками адаптації досвіду США в Україні визначено оцінювання функціонального зору та освітніх потреб; формулювання вимірюваних цілей і чітке визначення послуг в індивідуальній програмі розвитку; забезпечення доступних форматів інформації, асистивних технологій і розумних пристосувань; підтримку переходу між рівнями освіти, професійною підготовкою, працевлаштуванням і незалежним дорослим життям; посилення участі батьків і процесуальних гарантій.

Ключові слова: порушення зору, нормативно-правові механізми, освітньо-реабілітаційний супровід, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, шрифт Брайля, асистивні технології, універсальний дизайн навчання, досвід США.

Для України важливим є вивчення нормативно-правових механізмів, які забезпечують право дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту, створення спеціального освітнього середовища, надання психолого-педагогічного супроводу й корекційно-реабілітаційних послуг, доступ до інформації у відповідних форматах та правовий захист дитини і її сім'ї. Показовим є досвід США, де формування цих механізмів відбулося завдяки переходу від моделі спеціальних інтернатних закладів до багаторівневої системи федеральних освітніх та антидискримінаційних гарантій. В українських дослідженнях міжнародна політика реабілітації осіб з порушеннями зору здебільшого аналізується через функціонування, участь та міжвідомчу взаємодію [1]. Разом з тим нормативно-правові механізми забезпечення освіти дітей із порушеннями зору у США залишаються недостатньо дослідженими та потребують системного аналізу.

В умовах реформування системи спеціальної освіти України особливого значення набуває вивчення міжнародного досвіду нормативного забезпечення освітньо-реабілітаційного супроводу осіб з порушеннями зору. Це поняття ми розглядаємо як інтегративне, оскільки його перевага полягає у можливості поєднувати освітній, корекційно-розвитковий, корекційно-реабілітаційний, реабілітаційний та професійно-адаптаційний компоненти підтримки. У такому розумінні освітньо-реабілітаційний супровід не обмежується лише освітнім процесом або медико-реабілітаційними заходами, а охоплює цілісну систему підтримки особи на різних етапах її життя.

Історичний розвиток освіти осіб із порушеннями зору висвітлено в матеріалах Perkins School for the Blind [14], American Foundation for the Blind [2] та American Printing House for the Blind [3]. Експериментальні дослідження N. Barraga стали підґрунтям для впровадження концепції цілеспрямованого розвитку здатності використовувати наявні зорові можливості [4]. Проблема навчання шрифту Брайля та його зв'язок з освітніми досягненнями, подальшим працевлаштуванням і професійною самореалізацією осіб із порушеннями зору розкрито в матеріалах Національної федерації незрячих [13], дослідженні R. Ryles [16] і сучасних дослідженнях E. Bell, A. Silverman, J. Giesen та S. Cavanaugh, присвячених зайнятості дорослих із порушеннями зору [6; 12].

Мета статті полягає в системному аналізі нормативно-правової бази та індивідуалізованих інструментів супроводу дітей із порушеннями зору у США, уточненні співвідношення Індивідуальної програми навчання (Individualized Education Program, IEP) і 504 Plan, а також визначенні напрямів адаптації американського досвіду у процесі вдосконалення української системи спеціальної та інклюзивної освіти.

Інституційні витоки американської освіти дітей з порушеннями зору пов'язані зі створенням спеціальних закладів освіти: Perkins School for the Blind (1829 р.), New York Institute for the Education of the Blind (1831 р.) [14; 2]. Перша модель освіти дітей з порушеннями зору була сегрегованою, саме в її межах були впроваджені системи рельєфно-крапкового письма та читання, професійної підготовки педагогів та створення спеціальних навчальних матеріалів. Тривала методична конкуренція між New York Point, American

Braille та іншими рельєфно-крапковими системами, відома як «War of the Dots», завершилася уніфікацією англomовного Брайля у першій третині XX століття [3].

У 1913 році в Roxbury (Massachusetts) та Cleveland (Ohio) було відкрито перші класи з охорони зору (Sight-Saving Classes) для учнів зі зниженим зором у системі державних шкіл. Їхня діяльність спиралася на концепцію збереження зору, що передбачала зниження зорового навантаження з метою уповільнення прогресування офтальмологічного захворювання [2]. Принципові зміни у підходах до освіти та корекції розвитку дітей з порушеннями зору відбулися завдяки дослідженням N. Barraga у 1960-х роках. Результати її роботи переконливо засвідчили, що спеціально організоване навчання здатне підвищувати ефективність використання зорових можливостей [4]. Це стало підґрунтям для формування у США нової освітньої концепції – «використання залишкового зору» (sight utilization philosophy), відповідно до якої залишковий зір розглядається не як статичний ресурс, а як функція, що може розвиватися у процесі цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи.

На сучасному етапі розвитку освітньо-реабілітаційного супроводу осіб з порушеннями зору ця концепція трансформувалася у «використання функціонального зору» (Functional Vision). У межах даного підходу важливе значення мають не лише клінічні показники, а й реальні можливості застосування збережених можливостей зорового сприймання особою у навчанні, орієнтуванні у просторі, комунікації та повсякденній діяльності.

Запровадження нової концепції сприяло активному переходу дітей із порушеннями зору зі спеціальних шкіл до системи загальної середньої освіти. Але цей процес мав і негативні наслідки: зменшення уваги до систематичного вивчення шрифту Брайля призвело до поступового зниження рівня грамотності, що отримало назву «Braille Literacy Crisis» [13].

Наприкінці XX століття дослідження засвідчили прямий зв'язок між опануванням шрифту Брайля та працевлаштуванням осіб із порушеннями зору. У роботі R. Ryles встановлено, що серед дорослих, які з дитинства навчалися Брайлю, працевлаштованими були 56 %, тоді як серед тих, хто користувався лише збільшеним шрифтом чи аудіоматеріалами – 23 %. Дані 1990-х років також підтвердили кореляцію між незнанням шрифту Брайля та високим рівнем безробіття (понад 70 % серед незрячих дорослих) [17].

Саме ці результати дослідження стали одним із основних аргументів для перегляду державної політики та подальшого вдосконалення законодавчого регулювання спеціальної освіти у США, зокрема і тих, що спрямовані на підтримку та поширення практики навчання шрифтом Брайля. Подальші дослідження підтвердили, що опанування шрифту Брайля залишається одним із важливих чинників професійної самореалізації та економічної незалежності осіб з порушеннями зору (E. Bell, A. Silverman [6]).

Сучасна федеральна правова модель освітньо-реабілітаційного супроводу дітей із порушеннями зору у США ґрунтується на трьох взаємодоповнюючих нормативних документах: Закон про освіту осіб з інвалідністю (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) [19], Розділ 504 Закону про реабілітацію 1973 року (Section 504, Rehabilitation Act of 1973) [18; 21] та Розділ II Закону про американців з інвалідністю (Title II of the Americans with Disabilities Act, ADA) [20]. IDEA є законом про спеціальну освіту й гарантує безоплатну належну державну освіту (Free Appropriate Public Education, FAPE) дітям, які відповідають критеріям однієї з визначених категорій інвалідності та внаслідок цього потребують спеціально організованого освітнього середовища. Section 504 забороняє дискримінацію в програмах, що отримують федеральну фінансову допомогу, і також вимагає FAPE для кваліфікованих учнів з інвалідністю. Розділ II ADA поширює антидискримінаційні вимоги на державні та місцеві органи, включно з державними школами, незалежно від отримання ними федеральних освітніх субсидій.

Важливу роль у становленні цієї моделі відіграв соціально-політичний правозахисний рух, зокрема діяльність Національної федерації незрячих (National Federation of the Blind, NFB), яка з 1960-х років активно сприяла ухваленню Закону про освіту всіх дітей з інвалідністю 1975 року (Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142) [13]. Згодом цей закон трансформувався у IDEA. Поправки до IDEA 1997 року закріпили на законодавчому рівні обов'язок шкіл США надавати пріоритет навчанню шрифту Брайля для всіх незрячих учнів (так звана Braille Presumption).

Для правильного вибору стратегії корекційної допомоги американське законодавство, зокрема IDEA, передбачає проведення всебічного оцінювання стану дитини. Відповідно до федеральних норм (34 CFR § 300.8(c)(13)), порушення зору, включаючи сліпоту, визначається як стійке зниження зорових функцій, яке навіть після оптимальної оптичної корекції (окулярами, лінзами, медикаментозним чи хірургічним шляхом) негативно впливає на навчальну успішність. При цьому державні стандарти не обмежують право на допомогу лише показниками гостроти зору чи межами поля зору. Визначається, що будь-яке стійке відхилення від норми, що перешкоджає дитині повноцінно засвоювати інформацію, є підставою для проведення оцінювання (E. Bell, J. Ewell, N. Mino [6]).

Разом з тим для набуття права навчання за IEP недостатньо лише встановити негативний вплив порушення зору на освітню діяльність учня. Необхідно також підтвердити, що дитина потребує спеціально організованого навчання та відповідних корекційно-реабілітаційних послуг. Саме ця умова відрізняє сферу дії IDEA від ширшого захисту, гарантованого Section 504.

На практиці для учнів із порушеннями зору це створює правове підґрунтя для поєднання результатів офтальмологічного обстеження з оцінюванням функціонального зору, визначенням оптимальних способів

навчання читання й письма, форматів доступної навчальної інформації, потреби у заняттях з орієнтування у просторі та мобільності, а також у формуванні соціально-побутових навичок і компетентностей із використання асистивних технологій.

ІЕР є письмовим документом, який містить актуальні показники академічних досягнень і функціонування, вимірювані річні цілі навчання за спеціальною програмою, додаткові корекційно-реабілітаційні послуги, розумні пристосування, участь у загальному оцінюванні та механізми моніторингу прогресу [9]. Для здобувача освіти, який має тяжкі порушення зору, команда ІЕР повинна передбачити вивчення шрифту Брайля та його використання в освітньому процесі, при умові, якщо після оцінювання поточних і майбутніх потреб не встановлено, що рельєфно-крапковий шрифт є недоцільним. Команда також зобов'язана розглянути потребу у наданні асистивних технологій [19]. Отже, так звана Braille Presumption не означає однакового рішення для всіх учнів, але змінює логіку: відмова від вивчення шрифту Брайля має бути обґрунтована результатами індивідуального оцінювання.

На відміну від IDEA, дія Section 504 не обмежується сферою шкільної освіти та поширюється на різні етапи життя людини. Він гарантує рівний доступ до програм і послуг особам із явними або прихованими порушеннями розвитку. Як зазначають P. Zirkel та J. Weathers, сучасна практика правового регулювання спеціальної освіти у США демонструє важливість узгодження законодавчих норм із реальними освітніми потребами дітей з порушеннями зору [21]. Отже, підставою для застосування Section 504 є не сам факт наявності порушення зору, а встановлення його суттєвого впливу на відповідні види життєдіяльності та доступність освіти.

У початковій і середній школі FAPE, гарантоване Section 504, може забезпечуватися шляхом навчання за загальноосвітньою програмою, навчання у спеціальних школах, забезпечення асистивними засобами та додатковими послугами, необхідними для задоволення індивідуальних освітніх потреб учня так якісно, як задовольняються потреби учнів без інвалідності [11; 19]. Для практичної реалізації цих законодавчих гарантій на рівні школи розробляється індивідуальна програма модифікацій, відома як «504 Plan». Тому твердження, що 504 Plan обмежується лише мінімальними пристосуваннями та не передбачає надання спеціальних послуг, є юридично необґрунтованим. Водночас федеральні норми Section 504, на відміну від IDEA, не встановлюють настільки деталізованих вимог до структури цього письмового документа, формулювання цілей, складу команди та періодичності його перегляду. Таким чином, назва «504 Plan» відображає усталену адміністративну практику закладів освіти, а не окремий уніфікований на федеральному рівні формат документу.

Розділ II ADA встановлює окремий стандарт ефективної комунікації, відповідно до якого державна школа повинна забезпечити учневі з порушеннями зору доступ до інформації та комунікації, рівноцінний за ефективністю доступності для інших учнів. Для цього заклад освіти зобов'язаний надавати необхідні допоміжні засоби й послуги у доступних для конкретної дитини форматах [9; 19]. До таких засобів можуть належати матеріали, надруковані шрифтом Брайля або збільшеним шрифтом, аудіоматеріали, електронні документи, сумісні з програмами екранного доступу, тактильна графіка та інші засоби, визначені з урахуванням індивідуального способу сприймання й комунікації учня. Вимоги ADA та IDEA мають оцінюватися окремо. Наявність ІЕР і виконання передбачених документом заходів не є автоматичним підтвердженням дотримання стандарту ефективної комунікації за ADA. Водночас потреба учня в допоміжному засобі чи послугі відповідно до ADA сама по собі не означає, що він має право на спеціально організоване навчання за IDEA [19; 20].

Логіка доступності реалізується також через універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL), який передбачає варіативність способів представлення інформації, виконання навчальних дій і демонстрації результатів [7]. Міжнародний досвід засвідчує, що універсальний дизайн має охоплювати не лише методи навчання, а й фізичну, інформаційну та цифрову доступність, процедури оцінювання й освітні ресурси. Разом з тим він має доповнюватися розумним пристосуванням і спеціалізованими корекційно-розвитковими послугами відповідно до індивідуальних потреб здобувача освіти [15]. Отже, UDL сприяє зменшенню бар'єрів уже на етапі проєктування освітнього середовища, проте не замінює індивідуальних прав і гарантій, передбачених IDEA, Section 504 та ADA. У дослідженнях дистанційної освіти здобувачів з особливими освітніми потребами також наголошується на необхідності поєднання педагогічної гнучкості, цифрової доступності та індивідуалізованої підтримки [8].

Співвідношення між ІЕР та 504 Plan для дітей з порушеннями зору визначається не за ступенем порушення, а за характером освітньої потреби. Якщо дитина потребує спеціально організованого навчання, застосовується IDEA; якщо ж порушення суттєво обмежує базові функції, але спеціальне навчання не потрібне, то Section 504. Національні дані США свідчать про значну кількість учнів, які отримують підтримку за Section 504, але приналежність до цієї категорії не може автоматично визначати достатність Section 504 без аналізу індивідуальних освітніх потреб [21].

ІЕР є деталізованим інструментом забезпечення освітнього процесу, проте 504 Plan не слід вважати другорядним. Вибір залежить від потреби у спеціально створеному освітньому середовищі. Неправомірною є як відмова в оцінюванні за IDEA через високі показники гостроти зору, так і автоматичне оформлення ІЕР без підтвердженої потреби. Ризиком залишається заміна змістовного аналізу адміністративною зручністю чи фінансовою складовою. Запобігти цьому може комплексне оцінювання, участь батьків та відповідне протокोलювання рішень.

Для учнів з порушеннями зору зміст ІЕР доцільно доповнювати компонентами Розширеної базової програми (Expanded Core Curriculum, ECC): розвитком компенсаторних пристосувань, ефективністю функціонального використання зору, орієнтуванням у просторі та мобільністю, соціальною взаємодією, навичками незалежного життя, рекреацією, професійною підготовкою, асистивними технологіями і самостійним захистом власних інтересів (W. Sapp, P. Hatlen [17]). ECC не закріплена у федеральному законі як єдиний обов'язковий навчальний стандарт, її домени включаються до цілей і послуг ІЕР настільки, наскільки відповідні потреби підтверджені оцінюванням. Участь учителя учнів з порушеннями зору або фахівця з орієнтування у просторі та мобільності визначається потребами дитини, оскільки IDEA не називає конкретні професійні посади для кожної ІЕР-команди, але дозволяє залучати осіб, які володіють відповідними компетентностями.

Перехідне планування в ІЕР охоплює подальшу освіту, професійну підготовку, зайнятість та самостійне життя. Цілі й послуги мають визначатися не пізніше першої ІЕР, чинної з 16 років, або раніше (за вимогою штату чи рішенням команди) [11]. Для молоді з порушеннями зору воно поєднує академічні знання з опануванням шрифту Брайля, асистивними технологіями, мобільністю, професійною орієнтацією, реабілітаційними послугами та навичками незалежності.

Для України доцільно адаптувати ключові механізми досвіду США з урахуванням міжнародного підходу, що поєднує універсальний дизайн, розумні пристосування, технології та спеціальну підтримку. Пріоритетними напрямками є нормативне закріплення комплексного функціонального оцінювання, конкретизація цілей і послуг в ІЕР, забезпечення доступними форматами та технологіями, інтеграція доменів ECC, наступність між рівнями освіти й професійним життям, міждисциплінарна взаємодія та процесуальний захист прав дитини і батьків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нормативно-правові механізми освітньо-реабілітаційного супроводу дітей із порушеннями зору у США поєднують спеціальна організація освітнього середовища за IDEA, антидискримінаційні гарантії Section 504 та вимоги ADA щодо ефективної комунікації. Вибір між ІЕР і 504 Plan визначається індивідуальними освітніми й функціональними потребами дитини. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням нормативно-методичної моделі освітньо-реабілітаційного супроводу осіб з порушеннями зору в Україні.

Використана література:

1. Сасіна І. О., Гребенюк Т. М., Медведок Л. Г. Ключові положення міжнародної політики щодо реабілітації осіб з обмеженнями повсякденного функціонування. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. Вип. 44. С. 73–82. DOI: 10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.11
2. American Foundation for the Blind. Chronology of Events in the History of Education of People Who Are Visually Impaired. URL: <https://afb.org/online-library/unseen-minority-0/historical-chronologies/history-education-visually-impaired-people> (дата звернення: 10.07.2026).
3. American Printing House for the Blind. Blindness History Basics: The War of the Dots. 2024. URL: <https://www.aph.org/blog/blindness-history-basics-the-war-on-the-dots/> (дата звернення: 10.07.2026).
4. Barraga N. C. Increased Visual Behavior in Low Vision Children. New York : American Foundation for the Blind, 1964. 180 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED014166> (дата звернення: 12.07.2026).
5. Bell E. C., Ewell J. V., Mino N. M. National Reading Media Assessment for Youth with Visual Impairments. Journal of Blindness Innovation & Research. 2013. Vol. 3. No. 2. DOI: 10.5241/2F3-37
6. Bell E. C., Silverman A. M. Rehabilitation and Employment Outcomes for Adults Who Are Blind or Visually Impaired: An Updated Report. Journal of Blindness Innovation and Research. 2018. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.5241/8-148
7. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. URL: <https://udlguidelines.cast.org/> (дата звернення: 10.07.2026).
8. Danilavichutė E., Sasina I., Herashchenko S., Konstantynenko L., Rashydova S. Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. Revista Humanidades & Inovação. 2026. Vol. 13. No. 2. P. 390–404. URL: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/11030> (дата звернення: 10.07.2026).
9. Electronic Code of Federal Regulations. Title 28. Part 35: Nondiscrimination on the Basis of Disability in State and Local Government Services. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-28/chapter-I/part-35> (дата звернення: 10.07.2026).
10. Electronic Code of Federal Regulations. Title 34. Part 104: Nondiscrimination on the Basis of Handicap in Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-34/subtitle-B/chapter-I/part-104> (дата звернення: 10.07.2026).
11. Electronic Code of Federal Regulations. Title 34. Part 300: Assistance to States for the Education of Children with Disabilities. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-34/subtitle-B/chapter-III/part-300> (дата звернення: 10.07.2026).
12. Giesen J. M., Cavanaugh B. S. Disability Insurance Beneficiaries with Visual Impairments in Vocational Rehabilitation: Socio-demographic Influences on Employment. Journal of Visual Impairment & Blindness. 2013. Vol. 107. No. 6. P. 453–467. DOI: 10.1177/0145482X1310700607
13. National Federation of the Blind. The Braille Literacy Crisis in America: Facing the Truth, Reversing the Trend, Empowering the Blind: A Report to the Nation. 2009. URL: https://nfb.org/images/nfb/documents/pdf/braille_literacy_report_web.pdf (дата звернення: 10.07.2026).
14. Perkins School for the Blind. Our History. URL: <https://www.perkins.org/our-history/> (дата звернення: 10.07.2026).
15. PRO інклюзію: лабораторія освітніх рішень. Путівник з основ організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник / уклад.: І. Сасіна, Г. Афузова. Електронне видання. Київ, 2026. 88 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/51731> (дата звернення: 10.07.2026).
16. Ryles R. The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. Journal of Visual Impairment & Blindness. 1996. Vol. 90. No. 3. P. 219–226. DOI: 10.1177/0145482X9609000311

17. Sapp W., Hatlen P. The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where We Are Going, and How We Can Get There. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2010. Vol. 104. No. 6. P. 338–348. DOI: 10.1177/0145482X1010400604
18. U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools. 2016. URL: <https://www.ed.gov/media/document/parent-and-educator-resource-guide-section-504-public-elementary-and-secondary-schools-2016-21262.pdf> (дата звернення: 10.07.2026).
19. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. Eligibility Determinations for Children Suspected of Having a Visual Impairment Including Blindness under the Individuals with Disabilities Education Act. OSEP Memorandum 17-05. May 22, 2017. URL: <https://sites.ed.gov/idea/files/letter-on-visual-impairment-5-22-17.pdf> (дата звернення: 10.07.2026).
20. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education. Frequently Asked Questions on Effective Communication for Students with Hearing, Vision, or Speech Disabilities in Public Elementary and Secondary Schools. 2014. URL: https://archive.ada.gov/doe_doj_eff_comm/doe_doj_eff_comm_faqs.htm (дата звернення: 10.07.2026).
21. Zirkel P. A., Weathers J. M. Section 504-Only Students: National Incidence Data. *Journal of Disability Policy Studies*. 2015. Vol. 26. No. 3. P. 184–193. DOI: 10.1177/1044207314543560

References:

1. Sasina I. O., Hrebeniuk T. M., Medvedok L. H. (2023) Kliuchovi polozhennia mizhnarodnoi polityky shchodo reabilitatsii osib z obmezheniamy povsiakdennoho funktsionuvannia [Key provisions of international policy on the rehabilitation of persons with limitations in daily functioning]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Vyp. 44. S. 73–82. DOI: 10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.11 [in Ukrainian].
2. American Foundation for the Blind. Chronology of Events in the History of Education of People Who Are Visually Impaired. URL: <https://afb.org/online-library/unseen-minority-0/historical-chronologies/history-education-visually-impaired-people> (data zvernennia: 10.07.2026).
3. American Printing House for the Blind. (2024) Blindness History Basics: The War of the Dots. URL: <https://www.aph.org/blog/blindness-history-basics-the-war-on-the-dots/> (data zvernennia: 10.07.2026).
4. Barraga N. C. (1964) Increased Visual Behavior in Low Vision Children. New York : American Foundation for the Blind. 180 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED014166> (data zvernennia: 12.07.2026).
5. Bell E. C., Ewell J. V., Mino N. M. (2013) National Reading Media Assessment for Youth with Visual Impairments. *Journal of Blindness Innovation & Research*. Vol. 3. No. 2. DOI: 10.5241/2F3-37.
6. Bell E. C., Silverman A. M. (2018) Rehabilitation and Employment Outcomes for Adults Who Are Blind or Visually Impaired: An Updated Report. *Journal of Blindness Innovation and Research*. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.5241/8-148.
7. CAST. (2024) Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. URL: <https://udlguidelines.cast.org/> (data zvernennia: 10.07.2026).
8. Danilavichiutė E., Sasina I., Herashchenko S., Konstantynenko L., Rashydova S. (2026) Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. *Revista Humanidades & Inovação*. Vol. 13. No. 2. P. 390–404. URL: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/11030> (data zvernennia: 10.07.2026).
9. Electronic Code of Federal Regulations. Title 28. Part 35: Nondiscrimination on the Basis of Disability in State and Local Government Services. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-28/chapter-I/part-35> (data zvernennia: 10.07.2026).
10. Electronic Code of Federal Regulations. Title 34. Part 104: Nondiscrimination on the Basis of Handicap in Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-34/subtitle-B/chapter-I/part-104> (data zvernennia: 10.07.2026).
11. Electronic Code of Federal Regulations. Title 34. Part 300: Assistance to States for the Education of Children with Disabilities. URL: <https://www.ecfr.gov/current/title-34/subtitle-B/chapter-III/part-300> (data zvernennia: 10.07.2026).
12. Giesen J. M., Cavanaugh B. S. (2013) Disability Insurance Beneficiaries with Visual Impairments in Vocational Rehabilitation: Socio-demographic Influences on Employment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol. 107. No. 6. P. 453–467. DOI: 10.1177/0145482X1310700607
13. National Federation of the Blind. (2009) The Braille Literacy Crisis in America: Facing the Truth, Reversing the Trend, Empowering the Blind: A Report to the Nation. URL: https://nfb.org/images/nfb/documents/pdf/braille_literacy_report_web.pdf (data zvernennia: 10.07.2026).
14. Perkins School for the Blind. Our History. URL: <https://www.perkins.org/our-history/> (data zvernennia: 10.07.2026).
15. PRO inkluziui: laboratoriia osvitynih rishen. (2026) Putivnyk z osnov orhanizatsii inkluzyvnoho osvithnoho seredovyshcha u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [A guide to the fundamentals of organizing an inclusive educational environment in general secondary education institutions] : navchalno-metodychnyi posibnyk / uklad.: I. Sasina, H. Afuzova. Elektronne vydannia. Kyiv. 88 s. URL: <https://enquir.edu.ua/handle/123456789/51731> (data zvernennia: 10.07.2026). [in Ukrainian]
16. Ryles R. (1996) The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol. 90. No. 3. P. 219–226. DOI: 10.1177/0145482X9609000311
17. Sapp W., Hatlen P. (2010) The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where We Are Going, and How We Can Get There. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol. 104. No. 6. P. 338–348. DOI: 10.1177/0145482X1010400604
18. U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2016) Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools. URL: <https://www.ed.gov/media/document/parent-and-educator-resource-guide-section-504-public-elementary-and-secondary-schools-2016-21262.pdf> (data zvernennia: 10.07.2026).
19. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. (2017) Eligibility Determinations for Children Suspected of Having a Visual Impairment Including Blindness under the Individuals with Disabilities Education Act. OSEP Memorandum 17-05. May 22. URL: <https://sites.ed.gov/idea/files/letter-on-visual-impairment-5-22-17.pdf> (data zvernennia: 10.07.2026).
20. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education. (2014) Frequently Asked Questions on Effective Communication for Students with Hearing, Vision, or Speech Disabilities in Public Elementary and Secondary Schools. URL: https://archive.ada.gov/doe_doj_eff_comm/doe_doj_eff_comm_faqs.htm (data zvernennia: 10.07.2026).
21. Zirkel P. A., Weathers J. M. (2015) Section 504-Only Students: National Incidence Data. *Journal of Disability Policy Studies*. Vol. 26. No. 3. P. 184–193. DOI: 10.1177/1044207314543560

I. Sasina. Analysis of legal and regulatory mechanisms for educational and rehabilitation support for children with visual impairments in the US education system

The article provides a theoretical and legal analysis of mechanisms governing educational and rehabilitation support for children with visual impairments in the U.S. It traces the shift from segregated schooling to functional vision assessment, inclusive education, and Universal Design for Learning. Three federal legal mechanisms are examined: the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973, and Title II of the Americans with Disabilities Act (ADA). IDEA guarantees a specially designed educational environment based on an Individualized Education Program (IEP), requiring Braille instruction, assistive technology, and transition planning between educational levels. Section 504 protects students from discrimination and guarantees a free appropriate public education, while Title II of the ADA requires effective communication and access to information in accessible formats. It emphasizes Universal Design for Learning, reasonable accommodations, a specially organized educational environment, and educational and rehabilitation services. The IEP and the 504 Plan are compared by eligibility, support scope, team composition, funding, reevaluation procedures, and procedural safeguards. The choice between these mechanisms should be based on a personalized assessment of the child's educational and functional needs rather than on the formal degree of visual impairment. Priority areas for adapting the U.S. experience in Ukraine include assessing functional vision and educational needs; setting measurable goals and clearly defining services in the Individual Development Program; providing accessible information formats, assistive technology, and reasonable accommodations; supporting transitions between educational levels, vocational training, employment, and independent adult life; and strengthening parental participation and procedural safeguards.

Key words: visual impairments, legal and regulatory mechanisms, educational and rehabilitation support, special education, inclusive education, Braille, assistive technology, Universal Design for Learning, U.S. experience.

Дата першого надходження статті до видання: 13.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.016:656.61

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.23>

Сирбу Т. В.

orcid.org/0009-0006-2450-2189

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у системі морської освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю чіткого розуміння понять для подальшого вивчення професійних компетентностей майбутніх судноводіїв. Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування зазначених понять у контексті фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети було проведено систематизацію наукових джерел і нормативно-правових документів регулювання морської галузі, порівняльний аналіз визначень у наукових джерелах. У статті розкрито сутність термінів, проаналізовано підходи вітчизняних науковців до їх визначення, а також введено термін «компетентність» з урахуванням особливостей судноводійної справи.

Доведено, що «компетенція» виступає як нормативно визначена вимога до професійної діяльності, а «компетентність» – динамічна властивість особистості, що виявляється у її здатності усвідомлено й успішно застосовувати набуті знання, навички та досвід у процесі практичної діяльності. Особливу увагу приділено вимогам міжнародної конвенції ПДНВ, що регулюють кваліфікацію командного складу суден. Визначено, що сучасний освітній процес у морських закладах має бути чітко орієнтований на практичну готовність до дій у екстремальних ситуаціях під час рейсів. У межах дослідження виділено провідні методологічні підходи до розв'язання цієї проблеми. Когнітивний підхід орієнтований на формування фундаментальних професійних знань, що регламентуються стандартами ІМО. Діяльнісний підхід передбачає безпосереднє застосування цих знань у практичній діяльності офіцерів палубного відділу. Особистісний підхід спрямований на розвиток індивідуальних якостей судноводія, необхідних для формування стресостійкості. Узагальнення цих позицій дозволило сформулювати авторське визначення професійної компетентності судноводія. Результати проведеного дослідження будуть використані для подальшого вивчення професійних компетентностей майбутніх судноводіїв, зокрема лінгвістичної.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, фахова підготовка, майбутні судноводії, морська освіта, конвенція ПДНВ.

Сучасні тенденції розвитку міжнародного судноплавства та функціонування багатонаціональних екіпажів висувають високі вимоги до якості підготовки фахівців морського флоту. На нинішньому етапі реформування морської освіти ключовим орієнтиром став компетентнісний підхід. Проте успішна реалізація цього підходу ускладнюється певною термінологічною розбіжністю, що наявна в науково-педагогічній літературі.

На підставі аналізу нормативних документів у галузі морського транспорту встановлено, що ефективне виконання службових обов'язків судноводія та забезпечення безпеки навігації безпосередньо залежать від чіткого розуміння структури його професійних якостей. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у глибокому науково-теоретичному обґрунтуванні та розмежуванні понять компетентісного підходу стосовно морської галузі.

Мета статті – науково-теоретичне обґрунтування, порівняльний аналіз та чітке розмежування сутності понять «компетенція» та «компетентність» у контексті фахової підготовки майбутніх судноводіїв відповідно до міжнародних стандартів морської галузі.

Питання впровадження компетентісного підходу в систему вищої освіти та специфіка підготовки морських фахівців є об'єктом уваги багатьох науковців. Проте питання чіткого розмежування термінів «компетенція» та «компетентність» з урахуванням специфіки судноводійної справи залишається відкритим.

Основним нормативним документом, який регламентує професійні стандарти у світовому судноплавстві, є Міжнародна конвенція з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [15]. Вона чітко визначає перелік обов'язкових вимог до роботи офіцерів флоту – тобто їхні компетенції. Проте на практиці виникає плутанина: офіційні вимоги конвенції часто плутають із реальною здатністю виконувати свої обов'язки на судні, тобто з її особистою компетентністю. Тому важливо чітко розділити ці два поняття, щоб правильно побудувати навчання майбутніх судноводіїв.

Спираючись на положення національних нормативних документів України у сфері підготовки кадрів морського транспорту доцільно окреслити вимоги до формування професійних якостей майбутніх фахівців. Одним із ключових документів є Стандарт вищої освіти України, який визначає перелік загальних та фахових компетентностей здобувачів спеціальності 271 (згідно з оновленим переліком галузей і спеціальностей – J5 «Морський та внутрішній водний транспорт») [11].

Зокрема, відповідно до затвердженого Переліку спеціалізацій спеціальності J5 (наказ МОН України № 437), підготовка майбутніх судноводіїв здійснюється в межах спеціалізації J5.01 «Навігація і управління морськими суднами». У Стандарті закріплено вимоги до професійних знань, умінь та навичок, що безпосередньо випливають із вимог конвенцій та формують основу фахової компетентності майбутнього судноводія [10].

У контексті компетентісного підходу важливим вважається не лише процес накопичення знань, а й здатність майбутніх фахівців ефективно використовувати їх у реальних, часто критичних ситуаціях на морі.

У межах цього підходу поняття «компетенція» і «компетентність» є ключовими категоріями. У наукових працях їх часто вживають як синоніми, що створює певну плутанину. Наприклад, С. В. Бас вважає ці поняття спорідненими, але не тотожними. Дослідниця розглядає компетенцію як складник компетентності, підреслюючи, що вони не замінюють одна одну [1, с. 420].

Для нашого дослідження необхідно чітко розділити ці терміни. Головна відмінність полягає в межі між тим, що людина знає, і тим, як вона ці знання застосовує. Якщо говорити метафорично, то компетенція – це інструмент (набір знань та правил), а компетентність – це майстерність володіння цим інструментом.

Щоб краще зрозуміти різницю між ними, доцільно звернутися до походження та значення цих слів у лінгвістичних джерелах.

У словнику іншомовних слів зазначено, що термін «компетенція» має латинське походження та позначає коло обов'язків чи справ, або коло повноважень певної організації, установи чи особи; коло питань, у яких ця особа має знання, досвід та авторитет. Натомість «компетентність» визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність [12].

Згідно з даними етимологічних джерел, базове поняття «компетенція» запозичене в українську мову через польське посередництво з латинської мови. Зокрема, латинське *competentia* («відповідність, узгодженість») пов'язане з дієсловом *competere* («сходитися, прагнути, відповідати»), що складається з префікса *com-* («з») і дієслова *petere* («прагнути, домагатися»). У свою чергу, поняття «компетентність» утворене від латинського прикметника *competens* («належний, відповідний, здатний»), що має спільний корінь із зазначеним дієсловом [4].

У тлумачному словнику англійської мови *Cambridge Dictionary* термін «компетентність» (*competence*) визначається як здатність ефективно виконувати певну діяльність, або як набір навичок, необхідних для успішної роботи. Натомість поняття «компетенція» (*competency*) трактується як важлива навичка чи конкретна вимірювана модель поведінки знань, що потрібні для виконання конкретних робочих завдань [14].

У практичному розумінні компетентність відображає підсумковий результат діяльності та здатність відповідати встановленим стандартам. З іншого боку, компетенція спрямована на поведінкові аспекти, особистісні риси та навички. Загалом, поняття *competence* частіше використовують, коли йдеться про загальну здатність людини виконувати роботу відповідно до стандартів, а *competency* – для опису конкретних поведінкових характеристик і навичок, необхідних для досягнення успіху.

Порівняння словникових визначень показує, що обидва поняття походять від одного латинського кореня та доповнюють одне одного.

У процесі історичного розвитку мови ці поняття розійшлися за сферами вживання, але зберегли спільну змістову основу. Спільне походження термінів ще раз доводить наявність тісного зв'язку між ними. На думку М. А. Леонтьяна, «компетентність є результатом набуття компетенцій» [6, с. 75].

Тому в педагогічній літературі часто зазначають, що компетентність неможлива без компетенції, а компетенція без компетентності залишається лише формальною теорією.

У своїх дослідженнях Л. В. Буркова розглядає ці слова як синоніми у семантичному плані, а різницю в написанні (*competence* і *competency*) пояснює розбіжністю між британським та американським варіантами англійської мови. Авторка виділяє три змістові відтінки цих понять: 1) *competency* трактується як компетенція у вузькому розумінні; 2) *competence* – як загальна компетенція або компетентність; 3) *to have competency* означає мати компетенцію (володіти навичками чи якостями для виконання роботи), а *to be competent* – бути компетентним (відповідати вимогам роботи).

Таким чином, поняття «компетенція» дослідниця розглядає як вимоги до виконання професійної діяльності, а «компетентності» – відповідність знань, умінь та навичок суб'єкту професійної діяльності цим вимогам.

Дослідниця зазначає, що розуміння цих категорій базується на двох головних ознаках. По-перше, це наявність особистісно значущих професійних якостей, які необхідні для певної діяльності. По-друге – це відповідність індивіда вимогам цієї діяльності [2, с. 119].

У сучасній науковій літературі ці категорії розглядають у взаємозв'язку, проте їхнє змістовне наповнення має чіткі відмінності. З одного боку, «компетенцію» трактують як сукупність зовнішніх вимог, норм, повноважень або стандартів, необхідних для діяльності. З іншого боку, «компетентність» розглядають як інтегровану внутрішню якість особистості, результат освіти та її безпосередню здатність практично виконувати ці вимоги в реальній діяльності. Тобто, компетенції вказують на те, що саме буде сформовано у майбутнього офіцера-судноводія, а компетентність показує, наскільки успішно він може виявити ці навички на практиці. Це важливо для підготовки майбутніх офіцерів-судноводіїв, адже сформована професійна компетентність є запорукою безпеки судноплавства та ефективної комунікації в міжнародних екіпажах.

Окреслене бачення категорій повністю узгоджується із Законом України «Про вищу освіту», де компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну чи подальшу навчальну діяльність.

У вітчизняній педагогічній науці цей підхід деталізує Н. М. Бібік в «Енциклопедії освіти» (за редакцією В. Г. Кременя). Дослідниця розглядає компетентність як інтегрований результат освіти, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань на розвиток здатності практично діяти. Вона наголошує, що компетентність є результатом трансформації набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність та виявляється як здатність успішно діяти на основі накопиченого освітньо-життєвого досвіду [3, с. 408].

Подібною позиції дотримується О. В. Попова, яка наголошує, що компетентність є інтегрованим результатом трансформації набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність, тобто формування здатності успішно діяти на основі освітньо-життєвого досвіду [9, с. 158–159].

Аналогічно О. Моргун розглядає компетентність як якісно-результативну інтегровану характеристику особистості, що виявляється наприкінці навчання через сформовані знання, уміння, досвід і здатність застосовувати їх у практичній діяльності [8, с. 32].

Разом із тим окремі науковці акцентують увагу на діяльнісному аспекті компетентності. Так, І. А. Зазюн визначає її як здатність особи вирішувати професійні задачі певного класу на основі реальних знань, умінь, навичок і досвіду, а професійну компетентність пов'язує з готовністю діяти відповідно до прийнятих соціальних норм і професійних стандартів [5].

Водночас О. Марченко трактує компетентність як особистісну характеристику, що означає володіння компетенцією, відображає ставлення до предмета діяльності та характеризує рівень пізнання в певній галузі, який дозволяє особі здійснювати обґрунтовані судження та виконувати професійні дії [7, с. 308].

Ширше бачення компетентності як соціокультурного феномену пропонує О. М. Тирон, розглядаючи її як загальнокультурну та соціально-педагогічну категорію, що охоплює професіоналізм працівника та його здатність до життя в багатокультурному суспільстві [13, с. 16].

Проведений теоретичний аналіз свідчить не лише про спільну спрямованість поглядів учених щодо трактування поняття «компетентність» (із наголосом на знаннях, уміннях чи досвіді), а й про наявність різних методологічних позицій. Зокрема, можна виділити декілька основних підходів: когнітивний, у межах якого компетентність пов'язується із сукупністю професійних знань; діяльнісний, що підкреслює важливість здатності ефективно застосовувати знання та вміння в практичній діяльності; та особистісний, де ключовими є індивідуальні якості, цінності та мотивація особистості. Найбільш поширеним є інтегративний підхід, який поєднує знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості та готовність до професійної діяльності.

Зіставлення цих наукових поглядів показує, що більшість дослідників розглядають компетентність як інтегральне утворення, що не обмежується лише володінням знаннями чи навичками. Спільними для них є такі компоненти, як знання, уміння та здатність до їхнього практичного застосовування. Водночас відмінності стосуються ролі особистісних характеристик, мотиваційної сфери та професійного досвіду фахівця.

Отже, систематизація окреслених позицій дає підстави розглядати компетентність як комплексну характеристику особистості, що поєднує когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти й забезпечує ефективне виконання професійних завдань.

Сформульоване визначення є загальним, але в нашій роботі воно безпосередньо стосується майбутньої трудової діяльності судноводіїв. Це зумовлює перехід від загального розуміння терміна до його конкретного різновиду – професійної компетентності. Вона відображає готовність особистості якісно виконувати свої посадові обов'язки.

У контексті підготовки майбутніх судноводіїв компетентність набуває особливого значення, оскільки їхня майбутня діяльність пов'язана з розв'язанням відповідальних навігаційних завдань у міжнародному морському середовищі. Відтак, до базових характеристик слід додати здатність оперативно приймати обґрунтовані рішення, готовність діяти в екстремальних ситуаціях та забезпечувати професійну взаємодію на борту судна.

З огляду на це, зазначена сукупність компонентів набуває чітко вираженого професійного спрямування, визначеного вимогами Конвенції ПДНВ. Зокрема, когнітивний складник передбачає опанування фундаментальних знань із навігації, лоції, міжнародних правил попередження зіткнення суден (МППЗС), а також фахової англійської мови (Стандартних фраз ІМО для спілкування на морі). Діяльнісний компонент відображає готовність майбутнього офіцера ефективно управляти судном, застосовувати сучасні тренажерні комплекси, вести радіообмін та здійснювати професійну комунікацію англійською мовою у штатних та аварійних ситуаціях. Особистісний складник охоплює психологічну готовність до тривалого перебування в рейсі, стресостійкість, а також лідерські якості, необхідні для успішної взаємодії в межах багатонаціонального екіпажу.

Водночас рівень компетентності в межах однієї професійної сфери може суттєво різнитися залежно від специфіки й умов праці, складності фахових завдань та рівня відповідальності фахівців. Відтак сформованість цієї якості визначається тим, які саме проблеми здатна розв'язувати особа та наскільки ефективно вона це робить.

У межах цього підходу доцільно також розмежовувати поняття «професійна компетенція» та «професійна компетентність». Перше можна визначити як систему об'єктивно заданих вимог, норм і правил, що регламентують успішне здійснення трудових функцій та спрямовані на досягнення визначених цілей. Натомість професійна компетентність відображає суб'єктивний аспект – реальну здатність і готовність фахівця реалізовувати власні функції, застосовуючи відповідні знання, уміння, досвід і особистісні якості. Ступінь її сформованості значною мірою визначається характером і складністю проблем, які людина розв'язує в реальних умовах.

Під час дослідження компетентність розглядається як динамічний процес: від початкового рівня становлення фахівця до професіоналізму і майстерності. Перша сходинка у цьому процесі відображає здатність успішно виконувати типові професійні завдання згідно зі встановленими стандартами, тоді як професіоналізм визначає готовність діяти ефективно в різноманітних професійних ситуаціях, зокрема нестандартних, а майстерність передбачає гнучкість мислення, творчий підхід та сформованість індивідуального стилю діяльності.

На основі узагальнення наукових підходів, під компетентністю розуміємо динамічну характеристику особистості, що виявляється у її здатності усвідомлено й успішно застосовувати набуті знання, навички та досвід у процесі практичної діяльності.

Як і будь яка інша, професійна діяльність судноводія реалізується через виконання системи завдань, які за своїм характером можна поділити на загальні, спеціальні та специфічні. Загальні завдання є спільними для більшості представників соціономічних та інженерних професій (наприклад, міжособистісна взаємодія та робота в команді). Спеціальні – пов'язані з виконанням конкретних функцій у межах морської галузі (планування переходу чи технічне обслуговування судових систем). Специфічні – зумовлені особливими, що виникають під час шторму, обмеженої видимості чи аварійних збоїв обладнання. Саме характер і складність таких завдань визначають вимоги до професійної компетентності фахівця та безпосередньо впливають на рівень її сформованості.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що поняття «компетенція» і «компетентність» не є рівнозначними, оскільки компетенція виступає як зовнішня, нормативно задана система вимог і стандартів, тоді як компетентність є внутрішньою, інтегральною характеристикою особистості, що відображає її реальну здатність і готовність успішно діяти.

У контексті фахової підготовки майбутніх судноводіїв це розмежування має принципове значення, оскільки міжнародні конвенції та національні стандарти визначають систему об'єктивних професійних компетенцій, а підсумком освітнього процесу є сформована професійна компетентність фахівця – його здатність ефективно розв'язувати загальні, спеціальні та специфічні завдання задля безпеки судноплавства.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз зазначених категорій довів, що для майбутнього судноводія «компетенція» є сукупністю обов'язкових міжнародних вимог (зокрема Конвенція ПДНВ), а «компетентність» – це інтегрований продукт його підготовки, який виявляється в готовності усвідомлено застосовувати знання й навігаційні навички в реальних, у тому числі екстремальних, умовах професійної діяльності.

Використана література:

1. Бас С.В. Зміст понять «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 34. С. 416–424.
2. Буркова Л.В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: дис. ...доктора пед. наук. Черкаси, 2011. 411 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Етимологічний словник української мови (ЕСУМ) онлайн/ на основі вид. 1982–2012. URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/компетенція> (дата звернення: 14.07.2026).
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
6. Леонтьєв М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 73–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_188_176_18
7. Марченко О. Г. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72, т. 2. С. 306–312.
8. Моргун О. О. Формування лінгвокультурної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. ...д-ра філософії. Одеса, 2024. 356 с.
9. Попова О. В. Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі: навч. посібник. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2026. 273 с.
10. Про затвердження Переліку спеціалізацій спеціальності J5 Морський та внутрішній водний транспорт, за якими здійснюється розміщення державного (регіонального) замовлення: наказ М-ва освіти і науки України від 11 берез. 2025 р. № 437 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0458-25#Text> (дата звернення: 13.07.2026).
11. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 13 лист. 2018 р. № 1239 <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishchaosvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/271-Richk.ta.morsk.transp-bak.31.01.22.pdf> (дата звернення: 13.07.2026).
12. Словник іншомовних слів [укл. В. Лук'янюк]: онлайн довідник. 2001. URL: <https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=9958&action=show> (дата звернення: 14.07.2026).
13. Тирон О.М. Психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків: дис. ... канд. психол.наук. Київ, 2026. 284 с.
14. Cambridge Dictionary: електронний словник. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>
15. International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). 1978, as amended. London : IMO.

References:

1. Bas S. V. (2012) Zmist poniat «kompetentsiia» i «kompetentnist» u pratsiakh suchasnykh pedahohiv [The content of the concepts of “competence” and “competency” in the works of modern educators]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 34, 416–424 [in Ukrainian].
2. Burkova L. V. (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vyshchii shkoli : dys. ... doktora ped.nauk : 13.00.04 [Methodologically-theoretical principles of application of innovative technologies in preparation of specialists of socioeconomical occupations at higher school: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04]. Cherkasy, 582 s. [in Ukrainian].
3. Kremen V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
4. Etymolohichni slovnyk ukrainskoi movy (ESUM) onlain [Etymological Dictionary of the Ukrainian Language (ESUM) online]. (1982–2012). URL: <https://goroh.pp.ua/Etymolohiia/kompetentsiia> [in Ukrainian].
5. Ziazun I. A. (2005). Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity. [Philosophy of pedagogical quality in the system of lifelong education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 25, 13–18 [in Ukrainian].
6. Leontian M. A. (2012). Poniattia “kompetentsiia” i “kompetentnist” u teorii osvity [The concepts of “competence” and “competency” in educational theory]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu “Kyievo-Mohylianska akademiia”*. Seriya: *Pedahohika*, 188 (176), 73–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npch-duped_2012_188_176_18 [in Ukrainian].
7. Marchenko O. H. (2024). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competence of future lawyers in the process of vocational training]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 72 (2), 306–312 [in Ukrainian].
8. Morhun O. O. (2024). Formuvannia linhvokulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoi osvity : dys. ... doktora filosofii : 011 [Formation of lingvocultural competence of future Chinese-language translators under conditions of university education: dissertation ... Doctor of Philosophy: 011]. Odesa, 356 s. [in Ukrainian].
9. Popova O. V. (2026). *Pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy u vyshchii shkoli: navch. posibnyk. [Training of future Chinese translators in higher education: textbook]*. Odesa : PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 273 s. [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia Pereliku spetsializatsii spetsialnosti J5 Morskyi ta vnutrishnii vodnyi transport, za yakymy zdiisniuietsia rozmishchennia derzhavnoho (rehionalnoho) zamovlennia: nakaz vid 11 bereznia 2025 r. № 437 [On approval of the List of specialties J5 Maritime and Inland water transport, for which the state (regional) order is placed: decree of March 11, 2005, № 437]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0458-25#Text> [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennia Standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 271 “Richkovyi ta morskyy transport” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz vid 13 lystopada 2018 r. № 1239 [On approval of the Higher Education Standard for specialty 271 “River and maritime transport” for the first (bachelor’s) level of higher education: decree of November 13, 2018, № 1239]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishchaosvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/271-Richk.ta.morsk.transp-bak.31.01.22.pdf> [in Ukrainian].
12. Lukianuk V. (Ed.). (2001). Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words]. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=9958&action=show> [in Ukrainian].
13. Tyron O. M. (2020). Psykholoho-pedahohichni osnovy formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh moriakiv : dys. ... kand. psychol.nauk: 19.00.07 [Psycho-pedagogical bases of foreign language competence formation of future seafarers: dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Kyiv, 284 s. [in Ukrainian].
14. Cambridge Dictionary. (n.d.) URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>
15. International Maritime Organization. (1978). International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). 1978, as amended. IMO.

T. Syrбу. Theoretical analysis of the concept of “competence” in future deck officers’ training

The article provides a theoretical analysis of the concepts “competence” and “competency” in the maritime education system. The precise conceptual distinction between these categories is essential for the further development of professional competencies for future navigators. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation for these concepts within the framework of professional maritime training.

The research methodology involves the systematization of scientific literature and regulatory documents governing the maritime industry, followed by a comparative analysis of existing definitions. The article defines the substance of the terms, analyzes domestic scholarly perspectives, and refines the concept of “competency” with the specific reference to the navigation field.

The results of the study show that “competence” represents a normatively defined external requirement for professional activity, whereas “competency” is an integrated, dynamic personality trait reflecting the actual capacity to successfully apply knowledge, skills, and experience in practice. Particular attention is paid to the requirements of the International STCW Convention regulating the qualifications of ship command staff. It is determined that the modern educational process in maritime institutions must be strictly oriented towards practical readiness to operate in emergency situations during voyages. The structure of the professional competency of a navigator is investigated. The outlined conclusions serve as a theoretical foundation for further research into the professional competencies of future navigators, with a particular focus on linguistic competency.

Key words: competence, competency, competence-based approach, professional competence, professional training, future navigators, maritime education, STCW convention.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:[069:37.017.4](477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.24

Сурмач О. І.
orcid.org/0000-0003-4165-0416

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано можливості використання музейного культурно-освітнього середовища України у формуванні національного світогляду майбутніх учителів початкових класів. Актуальність дослідження визначається потребою зміцнення української національної ідентичності в умовах повномасштабної збройної агресії та системних спроб держави-агресора знецінити українську культуру й історичну пам'ять. Учитель початкових класів першим систематично впливає на становлення світоглядних орієнтирів дитини, тому його власна національно-світоглядна зрілість набуває стратегічного значення для освіти. Національний світогляд майбутнього педагога трактується як цілісне особистісне утворення, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний складники. Музейне культурно-освітнє середовище охарактеризовано як упорядкований простір автентичних пам'яток, експозиційної мови, музейної комунікації та цифрових ресурсів, який володіє педагогічним потенціалом для розвитку кожного з цих складників. Розкрито методологічну роль музейної педагогіки, проаналізовано сучасний український музейний ландшафт, релевантний фаховій підготовці вчителя початкової школи. Визначено напрями використання музейного середовища: опертя на автентичний зміст історичних, етнографічних, художніх, літературно-меморіальних і краєзнавчих музеїв; емоційне переживання культурної спадщини; моделювання майбутньої професійної діяльності через розроблення експозицій, екскурсій та уроків; інтеграцію музейного складника в зміст фахових дисциплін; проєкту й дослідницьку роботу студентів; залучення віртуальних музеїв в умовах воєнного часу. Окреслено педагогічні умови результативного використання музейного середовища. Сформульовано висновки щодо доцільності цілеспрямованого застосування музейного культурно-освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: національний світогляд, музейне культурно-освітнє середовище, музейна педагогіка, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка, національна ідентичність, культурна спадщина, Нова українська школа.

Повномасштабна збройна агресія проти України загострила питання збереження та утвердження національної ідентичності. Освіта належить до тих суспільних інституцій, які відповідають за збереження культурної пам'яті та формування світоглядних орієнтирів молодого покоління. Серед педагогів окреме місце посідає вчитель початкових класів, оскільки він першим у системі шкільного навчання цілеспрямовано впливає на становлення уявлень дитини про рідну культуру, історію та спільноту. Молодший шкільний вік є сензитивним для засвоєння базових цінностей, а образи, які закладаються в цей період, нерідко визначають подальше ставлення особистості до власного народу. З огляду на це, фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи має забезпечувати не лише методичну зрілість його власного національного світогляду.

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України закріплює пріоритет формування національної самосвідомості, поваги до української культури та готовності захищати державу [9]. Професійний стандарт учителя початкових класів відносить виховання патріотизму й національної гідності до прямих трудових функцій педагога [10]. Реформа Нової української школи розглядає вчителя як носія цінностей, а не просто транслятора знань. Попри ці нормативні орієнтири, у практиці підготовки майбутніх учителів недостатньо задіяним залишається потужний культурно-освітній ресурс, а саме музейне середовище. Музеї України зберігають автентичні свідчення національної історії, народного мистецтва та духовної культури, проте їхній потенціал у становленні національного світогляду студентів використовується здебільшого епізодично.

Суперечність між значним виховним потенціалом музейного культурно-освітнього середовища та браком обґрунтованих шляхів його систематичного застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів окреслює проблему дослідження. Її розв'язання потребує теоретичного осмислення сутності національного світогляду педагога, характеристики музейного середовища як педагогічного феномену та визначення дієвих напрямів його використання.

Проблематика музейної педагогіки набула в українській науці помітного розвитку. Теоретико-методологічні засади педагогічної діяльності музеїв у сучасному освітньому просторі України ґрунтовно опрацював О. Караманов, який розглянув музей як осередок неперервної освіти й виховання [5]. О. Волошина та Н. Дмитренко обґрунтували технологію розвитку загальнокультурної компетентності майбутніх учителів засобами музейної педагогіки, схарактеризували європейську, англо-американську та східноєвропейську моделі педагогічної діяльності музеїв [3]. Н. Дзюбишина дослідила сучасні підходи до вивчення музейної педагогіки у закладах вищої освіти й аргументувала перехід музею від пасивного простору до осередку освіти та інформаційних технологій, що дає підстави говорити про музейно-освітнє інформаційне середовище [4]. П. Вербицька та Р. Пасічник розкрили музей як комунікативний та освітній простір [1].

Інституційний та персонологічний виміри розвитку музейної справи в Україні висвітлює О. Міхно, який на матеріалі біографічного словника педагогів простежив роль шкільних музеїв у формуванні історичної пам'яті, національної свідомості та патріотизму [6]. В. Олійник наголосила, що музеї виконують функцію освітніх центрів, які популяризують знання та формують національну ідентичність [8]. Соціально-виховні функції музею як культурно-освітньої установи закріплено й на законодавчому рівні [11].

Питання формування національного світогляду та національної свідомості особистості розроблялося у працях із теорії української педагогіки. О. Вишневський обґрунтував систему національних цінностей і український виховний ідеал як основу світоглядного становлення особистості [2]. Ю. Мусхаріна та О. Холодний уточнили поняття національної свідомості майбутнього вчителя як інтегративної якості, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний складники, та визначили педагогічні умови її формування у фаховій підготовці [7]. Закордонний досвід засвідчує продуктивність опертя на культурну спадщину в підготовці майбутніх педагогів: Y. Pérez-Guilarte, I. Gusman та R. C. Lois González описали навчальну практику, у якій студенти-педагоги осмислюють значення культурної спадщини для суспільства через роботу з конкретним культурним ландшафтом [12].

Попри вагомість наведених праць, поза увагою дослідників залишається поєднання двох напрямів, а саме музейного середовища як педагогічного ресурсу та національного світогляду майбутніх учителів початкових класів. Здебільшого музейну педагогіку розглядають стосовно загальнокультурної компетентності або щодо учнів, тоді як світоглядна підготовка майбутнього вчителя початкової школи засобами музейного середовища потребує окремого обґрунтування. Це й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей використання музейного культурно-освітнього середовища України у формуванні національного світогляду майбутніх учителів початкових класів, а також у визначенні напрямів і педагогічних умов такого використання.

Світогляд становить систему узагальнених поглядів людини на світ, суспільство та власне місце в ньому, а також пов'язані з цими поглядами переконання, ціннісні орієнтації й життєві принципи. Національний світогляд конкретизує це утворення стосовно належності особистості до певної національної спільноти. Спираючись на доробок О. Вишневського, національний світогляд можна потлумачити як осмислене ставлення особистості до рідного народу, його історії, мови, культури та духовних цінностей, поєднане з готовністю діяти на користь спільноти [2].

Особливість роботи вчителя початкових класів полягає в тому, що він формує перші системні уявлення дитини про рідну країну. Інтегрований курс, у межах якого молодші школярі опановують природничий, громадянський та історичний зміст, передбачає опору на конкретні образи довкілля, побуту й минулого. Учитель, який сам має сформований національний світогляд, добирає ці образи свідомо та ціннісно вивірено. З цього випливає, що світоглядна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є не додатковим, а сутнісним складником його професійного становлення.

Музей у сучасному розумінні перестав бути лише сховищем предметів. Дослідники наголошують на його перетворенні з пасивного простору на осередок освіти, комунікації та інформаційних технологій [4]. Під музейним культурно-освітнім середовищем розуміємо упорядкований простір, який утворюють автентичні пам'ятки, експозиція з її образною мовою, музейна комунікація між відвідувачем і колекцією, а також цифровий складник у вигляді віртуальних експозицій та онлайн-ресурсів. Це середовище має виразний педагогічний потенціал, оскільки забезпечує безпосередній контакт особистості з матеріальними та духовними свідченнями культури.

Методологічною основою застосування музейного середовища в освіті слугує музейна педагогіка. О. Караманов розглядає музей як складник системи неперервної освіти, що поєднує школу, заклади позашкільної освіти та заклад вищої освіти [5]. Така позиція дає змогу трактувати музейне середовище як повноправний компонент освітнього процесу у закладі вищої педагогічної освіти.

Український музейний ландшафт пропонує різноманітні ресурси, релевантні фаховій підготовці вчителя початкової школи. Історичні та краєзнавчі музеї зберігають свідчення місцевої й загальнонаціональної історії, що прислужаться для опрацювання історичного складника початкової освіти. Етнографічні музеї та музеї народної архітектури й побуту репрезентують традиційну матеріальну культуру, обрядовість і ремесла, які формують уявлення про самобутність українського народу. Художні музеї знайомлять із національним мистецтвом і його місцем у європейському контексті. Літературно-меморіальні музеї, присвячені постатям української культури, поєднують пізнавальний та емоційний вплив. Окрему групу становлять педагогічні та шкільні музеї, що документують історію вітчизняної освіти.

Визначення напрямів використання музейного середовища доцільно співвіднести зі структурою національного світогляду. Для розвитку когнітивного складника музеї слугує джерелом автентичного змісту. Робота з оригінальними пам'ятками, документами та творами мистецтва дає майбутньому вчителю ті знання про національну культуру, які важко здобути лише з підручника. Безпосереднє споглядання експонатів сприяє глибшому й тривкішому засвоєнню історико-культурного матеріалу, на чому наголошують дослідники музейної педагогіки [3; 5].

Емоційно-ціннісний складник національного світогляду розвивається завдяки особливій властивості музейного середовища, а саме здатності викликати переживання. Автентична річ, що належала конкретній

людині або певній історичній добі, створює ефект причетності, який рідко досягається іншими засобами. Переживання зустрічі зі свідченнями минулого свого народу зміцнює почуття національної гідності та належності до спільноти. Досвід закордонної педагогічної освіти підтверджує, що осмислення культурної спадщини змінює сприйняття студентами її суспільної ролі та посилює відповідальність за збереження спадщини [12]. Погоджуємося з тим, що емоційний вимір музейної комунікації є вагомим чинником ціннісного становлення особистості.

Діяльнісний складник найповніше реалізується через моделювання майбутньої професійної діяльності. Студенти, які самостійно розробляють музейну експозицію, готують екскурсію для молодших школярів або проєктують урок на матеріалі музейної колекції, водночас опановують зміст і набувають методичного досвіду. Така робота переводить національні цінності від знання до практичної дії.

Окремо варто наголосити на інтеграції музейного складника в зміст фахових дисциплін. Доцільним є його залучення до методики навчання освітніх галузей початкової школи, до курсів краєзнавчого та історико-культурного спрямування, а також до педагогічної практики. Музейне заняття перестає бути разовим заходом і стає системним елементом підготовки. Саме систематичність відрізняє цілеспрямоване формування світогляду від випадкових вражень.

Значні можливості пов'язані з проєктною та дослідницькою роботою студентів у музейному середовищі. Підготовка краєзнавчого міні-дослідження, опис місцевої пам'ятки, укладання навчального маршруту рідним краєм залучають майбутнього вчителя до активного пізнання національної культури. Дослідницька позиція формує самостійність суджень, що відповідає сучасним завданням початкової освіти.

Умови воєнного часу актуалізували цифровий складник музейного середовища. Віртуальні музеї та онлайн-експозиції забезпечують доступ до колекцій тоді, коли відвідування у фізичному просторі ускладнене або небезпечне. Н. Дзюбишина слушно зауважує, що створення віртуального простору музею перетворилося з рідкісного явища на обов'язкову умову його функціонування [4]. Віртуальний формат розширює коло доступних студентам збірань, зокрема тих, що розташовані на тимчасово окупованих чи прифронтових територіях. Водночас вважаємо, що цифровий складник доповнює, а не заступає безпосередній контакт з автентичною пам'яткою, тому оптимальним є поєднання реального та віртуального форматів.

Реалізація названих напрямів передбачає налагодження партнерства закладу вищої освіти з музеями. Така співпраця дає студентам змогу не лише відвідувати експозиції, а й долучатися до музейних практик, опановувати прийоми музейної комунікації та готуватися до організації екскурсій для молодших школярів. Музей як комунікативний та освітній простір створює умови для діалогічної взаємодії, що описали П. Вербицька та Р. Пасічник [1].

Узагальнення розглянутих напрямів дає підстави визначити педагогічні умови результативного використання музейного культурно-освітнього середовища у формуванні національного світогляду майбутніх учителів початкових класів. До таких умов відносимо україноцентричність відбору музейного змісту, систематичність та послідовність застосування музейних ресурсів упродовж фахової підготовки, рефлексійне осмислення студентами музейного досвіду, готовність викладачів до організації музейно орієнтованого навчання, а також виважене поєднання реального й цифрового форматів роботи. Наведені умови узгоджуються з підходами до формування національної свідомості майбутніх учителів, обґрунтованими в сучасних дослідженнях [7], і конкретизують їх стосовно музейного середовища.

Висновки. Проведений аналіз підтверджує, що музейне культурно-освітнє середовище України є вагомим ресурсом формування національного світогляду майбутніх учителів початкових класів. Музейне середовище схарактеризовано як упорядкований простір автентичних пам'яток, експозиційної мови, музейної комунікації та цифрових ресурсів, методологічною основою застосування якого слугує музейна педагогіка.

Визначено напрями використання музейного середовища у фаховій підготовці: опертя на автентичний зміст вітчизняних музеїв задля розвитку когнітивного складника; емоційне переживання культурної спадщини задля становлення ціннісного складника; моделювання майбутньої професійної діяльності, інтеграцію музейного складника в зміст фахових дисциплін, проєктно-дослідницьку роботу та залучення віртуальних музеїв задля формування діяльнісного складника. Результативність застосування музейного середовища забезпечується дотриманням окреслених педагогічних умов, передусім україноцентричності змісту, систематичності, рефлексійності та поєднання реального і цифрового форматів.

Запропоноване бачення не вичерпує всіх аспектів проблеми, проте окреслює цілісну логіку використання музейного середовища: від опертя на автентичний зміст через емоційне переживання спадщини до практичного моделювання виховної діяльності. Саме така послідовність, на наш погляд, забезпечує вплив музейного середовища на всі складники національного світогляду майбутнього педагога.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для вимірювання рівнів сформованості національного світогляду майбутніх учителів початкових класів, в експериментальній перевірці визначених умов та в підготовці методичних рекомендацій щодо музейно орієнтованого навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Використана література:

1. Вербицька П. В., Пасічник Р. Е. Музей як комунікативний та освітній простір : навчальний посібник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. 3-тє вид., доопрацьоване і доповнене. Київ : Знання, 2008. 566 с.
3. Волошина О., Дмитренко Н. Музейна педагогіка як засіб формування загальнокультурної компетентності здобувачів педагогічної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 65. С. 114–123. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-114-123>
4. Дзюбишина Н. Сучасні підходи щодо вивчення музейної педагогіки у закладах вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2023. Т. 113, № 1. С. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-113-81-86>
5. Караманов О. В. Теорія і практика педагогічної діяльності музеїв у сучасному освітньому просторі України : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. Старобільськ, 2020.
6. Міхно О. Музейна справа в Україні: інституціоналізація, персоналії, освітній вимір (за матеріалами енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.)»). *Науково-педагогічні студії*. 2025. Вип. 9.
7. Мусхаріна Ю., Холодний О. Педагогічні умови формування національної свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2026. № 2(110). С. 18–26. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(110\)2026.361498](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(110)2026.361498)
8. Олійник В. Музейна справа як напрям екскурсійної діяльності. *Економіка та суспільство*. 2025. Вип. 73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-134>
9. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22> (дата звернення: 27.06.2026).
10. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20>
11. Про музеї та музейну справу : Закон України від 29.06.1995 № 249/95-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-вр> (дата звернення: 27.06.2026).
12. Pérez-Guilarte Y., Gusman I., Lois González R. C. Understanding the Significance of Cultural Heritage in Society from Preschool: An Educational Practice with Student Teachers. *Heritage*. 2023. Vol. 6, no. 9. P. 6172–6188. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage6090324>

References:

1. Verbytska P. V., Pasichnyk R. E. (2017) Muzei yak komunikatyvnyi ta osvittii prostir [Museum as a communicative and educational space] : navchalnyi posibnyk. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. [in Ukrainian].
2. Vyshnevskiy O. (2008) Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy] : navchalnyi posibnyk. 3rd ed. Kyiv : Znannia. 566 s. [in Ukrainian].
3. Voloshyna O., Dmitrenko N. (2022) Muzeina pedahohika yak zasib formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv pedahohichnoi osvity [Museum pedagogy as a means of forming the general cultural competence of pedagogical education applicants]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, vol. 65, pp. 114–123. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-114-123> [in Ukrainian].
4. Dziubysyna N. (2023) Suchasni pidkhody shchodo vyvchennia muzeinoi pedahohiky u zakladakh vyshchoi osvity [Modern approaches in the study of museum pedagogics in high school]. *Nova pedahohichna dumka*, vol. 113, no. 1, pp. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-113-81-86> [in Ukrainian].
5. Karamanov O. V. (2020) Teoriia i praktyka pedahohichnoi diialnosti muzeiv u suchasnomu osvithnomu prostori Ukrainy [Theory and practice of pedagogical activity of museums in the modern educational space of Ukraine] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Starobilsk [in Ukrainian].
6. Mikhno O. (2025) Muzeina sprava v Ukraini: instytutsionalizatsiia, personalii, osvittii vymir [Museum work in Ukraine: institutionalization, personalities, educational dimension]. *Naukovo-pedahohichni studii*, vol. 9 [in Ukrainian].
7. Muskharina Yu., Kholodnyi O. (2026) Pedahohichni umovy formuvannia natsionalnoi svidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Pedagogical conditions for forming national consciousness of future teachers in the process of professional training]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, no. 2(110), pp. 18–26. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(110\)2026.361498](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(110)2026.361498) [in Ukrainian].
8. Oliinyk V. (2025) Muzeina sprava yak napriam ekskursiinoi diialnosti [Museum work as a direction of excursion activity]. *Ekonomika ta suspilstvo*, vol. 73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-134> [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [On approval of the Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine] : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.06.2022 № 527. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22> [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoi osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)” [On approval of the professional standard for the professions of primary school teacher] : nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736-20. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20> (accessed 27 June 2026) [in Ukrainian].
11. Pro muzei ta muzeinu spravu [On museums and museum work] : Zakon Ukrainy vid 29.06.1995 № 249/95-VR. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-vr> (accessed 27 June 2026) [in Ukrainian].
12. Pérez-Guilarte Y., Gusman I., Lois González R. C. (2023) Understanding the Significance of Cultural Heritage in Society from Preschool: An Educational Practice with Student Teachers. *Heritage*, vol. 6, no. 9, pp. 6172–6188. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage6090324>

O. Surmach. Possibilities of using the museum cultural and educational environment of Ukraine in forming the national worldview of future primary school teachers

The article substantiates the possibilities of using the museum cultural and educational environment of Ukraine in forming the national worldview of future primary school teachers. The relevance of the study is determined by the need to strengthen Ukrainian national identity under the conditions of full-scale armed aggression and the systematic attempts of the aggressor state to devalue Ukrainian culture and historical memory. The primary school teacher is the first to systematically influence the formation of a child's worldview orientations, therefore the teacher's own national and worldview maturity acquires strategic importance for education. The national worldview of a future teacher is interpreted as a holistic personal formation that combines cognitive, emotional-value and activity components. The museum cultural and educational environment is characterised as an organised space of authentic artefacts, expository language, museum communication and digital resources that possesses pedagogical potential for developing each of these components. The methodological role of museum pedagogy is revealed, and the contemporary Ukrainian museum landscape relevant to the professional training of a primary school teacher is analysed. The study defines the directions for using the museum environment: reliance on the authentic content of historical, ethnographic, art, literary-memorial and local history museums; emotional experiencing of cultural heritage; integration of the museum component into the content of professional disciplines. The pedagogical conditions for the effective use of the museum environment are outlined. Conclusions are formulated regarding the expediency of the purposeful application of the museum cultural and educational environment in the professional training of future primary school teachers.

Key words: *national worldview, museum cultural and educational environment, museum pedagogy, future primary school teachers, professional training, national identity, cultural heritage, New Ukrainian School.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.091.3:53:001.89

DOI href="https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.25">https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.25

Татарчук Т. В.

orcid.org/0000-0002-6408-0463

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто соціально-економічні, науково-технологічні та нормативно-правові передумови впровадження фундаментальних досліджень у навчання фізики в закладах загальної середньої та вищої освіти. Показано, що сучасний розвиток економіки знань, цифрова трансформація суспільства, енергетичний перехід і зміна структури ринку праці істотно трансформують вимоги до підготовки майбутніх фахівців. За таких умов фізична освіта повинна переходити від репродуктивного засвоєння знань до дослідницько орієнтованої моделі навчання, яка забезпечує формування здатності до наукового пошуку, критичного аналізу інформації, моделювання фізичних процесів і прийняття обґрунтованих рішень. Обґрунтовано, що фізика як фундаментальна природнича наука формує не лише систему предметних знань, а й універсальні дослідницькі компетентності, зокрема вміння працювати з експериментальними даними, математичними моделями, фізичними законами, оцінювати похибки вимірювань, формулювати й перевіряти наукові гіпотези та аналізувати результати експериментів. Проаналізовано положення законів України «Про освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність», державних стандартів загальної середньої освіти, модельних навчальних програм, а також матеріали OECD, UNESCO, World Economic Forum і World Bank, які підкреслюють необхідність розвитку STEM-освіти, дослідницьких компетентностей та інноваційного мислення. Встановлено, що чинна нормативна база України підтримує компетентнісний, діяльнісний і дослідницький підходи до навчання, створюючи умови для інтеграції фундаментальних досліджень у зміст фізичної освіти. Доведено, що дослідницько орієнтоване навчання сприяє підвищенню якості фізичної освіти, розвитку STEM-компетентностей, наукового світогляду та підготовці конкурентоспроможних фахівців для високотехнологічного суспільства.

Ключові слова: фізична освіта, фундаментальні дослідження, економіка знань, нормативно-правові засади, STEM-освіта, дослідницьке навчання, активне навчання, освітня модернізація, компетентності.

Проблема впровадження фундаментальних досліджень у навчання фізики сьогодні виходить далеко за межі суто методичної дискусії. Йдеться про те, якою має бути школа і університетська підготовка в суспільстві, де знання швидко оновлюються, технології змінюють професії, а вміння навчатися протягом усього життя стає базовою умовою успішності. Фізика в такій системі не може залишатися лише набором формул і типових задач. Вона має бути середовищем, у якому учень вчиться бачити закономірності, ставити запитання, перевіряти гіпотези й доводити власну думку [7; 18].

У вихідному матеріалі, покладеному в основу цієї статті, акцентовано на зв'язку між фізичною освітою, людським капіталом та інноваційним розвитком держави. Саме це дозволяє розглядати фундаментальні дослідження не як додаткове навантаження, а як педагогічний інструмент, що формує наукове мислення і готує майбутнього фахівця до роботи в умовах невизначеності. Для України така логіка особливо важлива, оскільки освіта має одночасно виконувати функцію відновлення людського потенціалу, інтеграції до європейського освітнього простору та підготовки кадрів для технологічної економіки.

Мета статті полягає в тому, щоб показати, чому фундаментальні дослідження в навчанні фізики є соціально обумовленими, нормативно підтриманими та педагогічно доцільними. Для цього розглянуто основні соціально-економічні фактори модернізації освіти, проаналізовано чинну нормативну базу України, окреслено змістовну роль фундаментальних досліджень у фізиці та визначено психолого-педагогічні механізми їхнього впровадження.

1. Соціально-економічні чинники модернізації фізичної освіти

Сучасна економіка дедалі виразніше переходить у режим, де головною цінністю стає не тільки обсяг інформації, а здатність перетворювати інформацію на нові рішення. Це означає, що ринок праці потребує працівника, який уміє не просто відтворити алгоритм, а проаналізувати ситуацію, знайти суперечності, вибрати метод перевірки та самостійно дійти висновку. У такому контексті фізика стає не допоміжною дисципліною, а фундаментом інтелектуальної підготовки [4; 5; 7].

Для освітньої системи це має цілком практичні наслідки. Якщо учень працює лише з готовими відповідями, він набуває короткочасних знань, але не вчиться діяти в новій ситуації. Якщо ж у навчанні є елементи дослідження, він поступово переходить від відтворення до пошуку, від пасивного споживання матеріалу до активного пізнання. Саме цього вимагає сучасна модель економіки знань, у якій значення мають аналітичне мислення, технологічна грамотність, комунікація і здатність до міждисциплінарної роботи [7; 11; 12].

Окремим чинником виступає цифрова трансформація. Сьогодні фізика дедалі частіше вивчається через моделювання, цифрові вимірювання, візуалізацію, роботу з датчиками та програмними середовищами. Це не замінює реального експерименту, але суттєво розширює його можливості. Учень бачить, що фізичний закон – це не абстрактна формула на дошці, а інструмент аналізу реального процесу, який можна відтворити, перевірити й змінити за певних умов [12; 15].

Не менш важливою є енергетична трансформація. Перехід до відновлюваних джерел енергії, розвиток сонячної, вітрової та накопичувальної енергетики, поява нових матеріалів і систем керування створюють високий попит на фахівців, які розуміють не лише прикладний бік технологій, а й їхні фундаментальні основи. Фізика у цьому випадку забезпечує мову, за допомогою якої можна пояснити, як працює технологія, де її межі, які чинники впливають на ефективність і чому без наукового підходу неможливо забезпечити сталий розвиток [6–8].

Соціальний вимір проблеми пов'язаний також із питанням рівного доступу до якісної освіти. У багатьох закладах немає однакового рівня матеріально-технічного забезпечення, проте цифрові інструменти, віртуальні лабораторії, спільні проєкти та партнерство із закладами вищої освіти дають змогу частково нівелювати цю різницю. Тому фундаментальні дослідження в навчанні фізики стають не лише шляхом до поглиблення змісту, а й способом забезпечити освітню справедливість [4; 5; 8; 17].

Таблиця 1

Соціально-економічні чинники та їхній освітній ефект

Чинник	Освітня інтерпретація	Очікуваний результат
Економіка знань	Потребує працівника, який уміє мислити системно, аналізувати дані та працювати з невизначеністю	Посилення дослідницьких і аналітичних компетентностей
Цифрова трансформація	Вимагає розуміння моделей, симуляцій, алгоритмів і вимірювальних технологій	Інтеграція цифрових інструментів у фізичний експеримент
Енергетичний перехід	Підсилює запит на знання фундаментальних законів енергетики, матеріалознавства і фотоніки	Зв'язок фізики з реальними технологічними задачами
Ринок праці	Наголошує на аналітичному мисленні, креативності, STEM-грамотності та навчанні впродовж життя	Зростання мотивації до STEM-професій
Освітня справедливість	Потребує доступу до якісного дослідницького навчання незалежно від регіону	Рівні можливості для учнів із різним ресурсним забезпеченням

2. Нормативно-правові засади в Україні

Правова база України дає досить чітке підґрунтя для поєднання освіти, науки та інновацій. Закон України «Про освіту» прямо передбачає, що заклади освіти можуть здійснювати фундаментальні і прикладні наукові дослідження, а також брати участь у створенні наукових основ розвитку освіти. Отже, дослідницький компонент у фізиці не є випадковим запозиченням із університетської практики – він має законодавче підґрунтя [1].

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» визначає фундаментальні дослідження як роботи, спрямовані на здобуття нових знань про закономірності природи, суспільства і людини. Якщо застосувати це визначення до фізичної освіти, то стає очевидно: навчання повинно показувати не лише готовий закон, а й шлях до нього. Учень має бачити постановку проблеми, вибір методу, отримання даних, їх інтерпретацію та формулювання висновку [2].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та особистісно зорієнтованому підходах. У практичному сенсі це означає, що школяр повинен не просто слухати пояснення, а діяти: вимірювати, спостерігати, порівнювати, моделювати й пояснювати. Для фізики такий підхід є природним, оскільки сама наука виросла з експерименту, перевірки та порівняння різних гіпотез [3].

Сучасні модельні навчальні програми та рекомендації МОН України також орієнтують педагогів на інтеграцію, проблемне навчання, роботу з даними та дослідницький підхід. Це особливо помітно в оновленні профільної школи, де фізика має стати простором для формування наукової культури, а не лише предметом для підготовки до контрольних робіт чи зовнішнього оцінювання [17–20].

Важливо й те, що нормативна база не обмежується формальним дозволом на дослідження (рис. 1). Вона задає певну освітню філософію: школа має готувати людину, здатну мислити самостійно, працювати

	Репродуктивна модель	Дослідницька модель
Головна мета	Завчити формули та алгоритми	✓ Розуміти "чому", "як" і "за яких умов" (Глибоке розуміння)
Роль учня	Пасивний споживач інформації	✓ Молодий дослідник (Inquiry-based learning)
Ставлення до помилки	Підстава для зниження оцінки	✓ Природна частина пошуку та джерело нового знання
Економічний наслідок	Виконавець рутинних задач	✓ Інноватор, здатний до технологічної адаптивності

Дослідження Р. Хейка (R. Hake) та С. Фрімана (S. Freeman) на тисячах студентів STEM доводять: інтерактивне навчання радикально перевершує лекційне за концептуальним розумінням та зменшує відсів студентів.

Рис. 1. Нормативно-правовий мандат інновацій та компетентнісна основа фізичної освіти

з невизначеністю, вчитися впродовж життя та застосовувати знання у змінному світі. Саме тому впровадження фундаментальних досліджень у навчання фізики є не просто корисною методичною знахідкою, а виконанням прямого запиту освітньої політики [1; 2; 3; 19; 20].

3. Фундаментальні дослідження як змістова основа навчання фізики

Фундаментальні дослідження в навчанні фізики варто розуміти не як скорочену копію університетської науки, а як спосіб організації пізнавальної діяльності. У центрі такого підходу – першооснови: чому явище відбувається саме так, які моделі описують його найкраще, де починаються межі застосування закону і якими експериментальними методами він перевіряється. Саме тут фізика постає як жива наука, а не як список остаточних тверджень [9; 10].

Перевага такого підходу в тому, що він змінює характер навчального матеріалу. Закон Ньютона, правило збереження енергії, рівняння електричного кола або закони оптики перестають бути лише формулами для запам'ятовування. Вони стають інструментами пояснення реальності. Учень починає бачити, що кожен закон має умови застосування, а кожна модель – власну межу точності [9; 10].

У шкільному курсі це може проявлятися через постановку змістових запитань: від чого залежить період коливань, чому змінюється опір провідника, як поводить себе енергія в електричному колі, чому світло іноді доцільно описувати як хвилю, а іноді – як потік фотонів. У кожному випадку учень фактично проходить мініатюрний цикл наукового дослідження: спостереження, гіпотеза, експеримент, обробка результатів, висновок [9–11].

На університетському рівні фундаментальні дослідження можуть бути реалізовані через студентські наукові гуртки, малі проекти, моделювання фізичних процесів, роботу з відкритими даними та участь у проєктних лабораторіях. Така діяльність не повинна існувати окремо від навчання. Навпаки, вона має доповнювати лекції й практичні заняття, перетворюючи курс фізики на простір формування дослідницької самостійності [13–16].

У документі-основі справедливо підкреслено, що фундаментальне знання особливо важливе в умовах інформаційного перевантаження. Сьогодні доступ до готових відповідей не гарантує розуміння причин і механізмів. Тому саме дослідницький зміст навчання допомагає перевести абстрактні поняття в інструменти опису і пояснення реального світу [12; 15].

4. Психолого-педагогічні механізми інтеграції досліджень

Впровадження фундаментальних досліджень спирається не лише на соціально-економічний запит, а й на психолого-педагогічні закономірності навчання. Досвід physics education research переконливо показує: фізика краще засвоюється тоді, коли учень стикається з проблемою, а не отримує готову відповідь. Для якісного розуміння потрібні когнітивний конфлікт, експериментальна перевірка, порівняння моделей і рефлексія власних помилок [10–12].

Активне навчання, яке включає обговорення, мікродослідження, короткі експерименти й роботу з цифровими симуляціями, має стійкий позитивний ефект. Учень у такій моделі не пасивно слухає, а бере участь у побудові знання. Це підвищує і якість засвоєння, і стійкість мотивації, і готовність працювати самостійно. Для фізики це особливо важливо, оскільки предмет вимагає не лише логічної послідовності, а й уміння уявляти процес, зіставляти його з моделлю та помічати розбіжності [11; 12; 14; 15].

Inquiry-based learning робить акцент на самостійній постановці запитань (рис. 2). Саме так формується дослідницька культура: учень починає не з запам'ятовування формулювання, а з пошуку причин, меж,

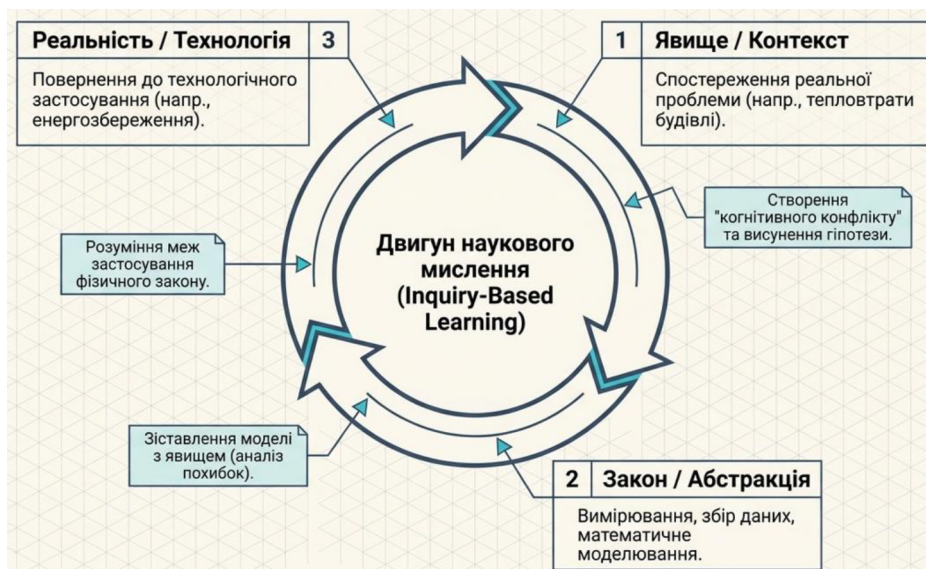


Рис. 2. Дослідницьке навчання як послідовність «запитання – гіпотеза – перевірка»

наслідків і альтернативних пояснень. У такій моделі навчання помилка перестає бути лише підставою для покарання; вона стає інформацією, яка допомагає просунутися далі [13; 16].

Не менш важливим є peer learning та робота в малих групах. За великої наповнюваності класів або груп колективне обговорення проблеми, взаємопояснення й спільний аналіз даних дають змогу залучити до роботи всіх учасників. Учень, який пояснює матеріал іншому, сам краще його розуміє. Тому фундаментальні дослідження в освіті не суперечать груповим формам, а навпаки, посилюють їх [13; 14].

На цьому тлі особливо цінною стає послідовність: від уроку до лабораторії, від лабораторії до гуртка, від гуртка до профільного або університетського дослідження. Така траєкторія дозволяє не обмежуватися окремою методикою, а будувати цілісну систему, у якій дослідницькі навички розвиваються поступово й природно [10–16].

5. Моделі впровадження фундаментальних досліджень у фізичну освіту

Якщо говорити про реальне впровадження дослідницького підходу, то важливо розуміти його багаторівневість. На уроці це можуть бути проблемні запитання, короткі експерименти, мікродослідження і порівняння моделей. У лабораторії – варіативні умови досліду, аналіз похибок, побудова графіків і інтерпретація результатів. У гуртку – мініпроекти, моделювання та публічний захист висновків. У профільній школі й ЗВО – наукові семінари, командні проекти та співпраця з реальними лабораторіями [12; 13; 15; 16].

Такий підхід має ще одну важливу перевагу: він дозволяє поступово нарощувати складність завдань. Спочатку учень вчиться помічати закономірність, потім – перевіряти її дослідом, далі – обговорювати похибку, а пізніше – самостійно пропонувати модель і захищати її перед групою. Це набагато продуктивніше, ніж вимагати від нього відразу повної наукової аргументації [13; 16].

У контексті фізики це може реалізовуватися через теми, які природно спираються на експеримент: механічні коливання, електричні кола, теплові процеси, оптичні явища, напівпровідники, енергетичні перетворення. Саме такі теми найкраще показують зв'язок між фундаментальною закономірністю і технічним застосуванням, а отже – і соціальною корисністю знань [9; 10; 12].

Окрему роль відіграють цифрові симуляції. Вони не підміняють реальний експеримент, але в умовах обмежених ресурсів дають змогу показати явища, які складно або дорого відтворити в аудиторії. У поєднанні з реальним дослідом симуляція підсилює розуміння, а не зменшує його. Саме в такому поєднанні сучасна фізична освіта набуває інтегрованого, гнучкого та доступного характеру [15; 16].

Поступове впровадження досліджень у навчання фізики має бути підкріплене методично: чіткими інструкціями, критеріями оцінювання, часом на обговорення результатів і можливістю для учнів ставити власні запитання. У цьому випадку дослідницька робота не стає випадковою, а перетворюється на звичну форму навчальної діяльності [17–20].

Таблиця 2

Моделі впровадження фундаментальних досліджень у фізику

Рівень	Інструменти	Приклади	Очікуваний ефект
Урок	Проблемні запитання, короткі експерименти, мікродослідження	Визначення закономірності, порівняння моделей	Глибше розуміння теми
Лабораторія	Дослідницькі інструкції, варіативні умови, аналіз похибок	Вимірювання, побудова графіків, інтерпретація	Формування експериментальної культури
Гурток	Мініпроекти, спостереження, моделювання, презентації	Дослідження руху, оптики, електрики	Розвиток самостійності та ініціативності
Профільна школа / ЗВО	Наукові семінари, командні проекти, співпраця з лабораторіями	Студентські статті, конференції, конкурси	Підготовка до наукової та інженерної діяльності

6. Практичний сенс для шкільної та університетської фізики

Практичний сенс запропонованого підходу полягає в тому, що він не вимагає повної перебудови навчального процесу «з нуля». Достатньо змінити акценти: не лише пояснювати явище, а й демонструвати, як воно досліджується; не лише перевіряти знання, а й оцінювати вміння ставити запитання, планувати експеримент і працювати з результатом. Саме в цьому полягає перехід від простого засвоєння до науково орієнтованого навчання [1–3; 11; 12].

Для школи це означає, що фізика може стати предметом, який розвиває не тільки пам'ять, а й мислення. Для університету – що дисципліна здатна готувати студентів до участі в реальних дослідженнях, у тому числі міждисциплінарних. Для освітньої системи загалом – що знання з фізики починають працювати на формування інноваційного потенціалу держави [11; 12; 14; 15].

Не менш важливим є питання мотивації. Учень значно легше виявляє інтерес до фізики тоді, коли бачить зв'язок між формулою і реальним явищем, між лабораторним дослідом і технічною задачею, між науковою ідеєю і сучасною технологією. Фундаментальні дослідження якраз і забезпечують цей зв'язок. Вони роблять навчання змістовним, а не механічним [10; 11; 15; 16].

Слід також наголосити на ролі викладача. У дослідницько орієнтованій моделі вчитель не втрачає авторитету; навпаки, його роль стає ще важливішою. Він організовує пізнавальну ситуацію, добирає адекватні завдання, керує обговоренням і допомагає учням побачити наукову логіку явища. Такий викладач виступає не тільки джерелом знань, а й наставником у дослідницькій діяльності [12; 13; 14].

У підсумку можна сказати, що фундаментальні дослідження в навчанні фізики є тим містком, який з'єднує освіту, науку та реальне життя. Саме через цей місток молодь отримує шанс не просто засвоїти матеріал, а навчитися мислити як людина науки [1–3; 7; 18].

Висновки. Фундаментальні дослідження у навчальному процесі з фізики є важливим механізмом модернізації освіти, оскільки поєднують наукову глибину, компетентнісний підхід і соціально-економічну доцільність. Уміння пояснювати явища, будувати моделі, проводити експеримент, працювати з даними та робити обґрунтовані висновки стає базою для подальшого професійного успіху в технологічній економіці.

Українська нормативно-правова база вже містить достатні підстави для такого підходу. Законодавство в галузі освіти і науки, державні стандарти та програми орієнтують навчання на компетентності, діяльність, дослідження й інновації. Отже, впровадження фундаментальних досліджень у фізичну освіту має не випадковий, а системний характер.

Педагогічна цінність дослідницького підходу полягає в тому, що він змінює саму логіку навчання: учень переходить від ролі пасивного слухача до ролі молодшого дослідника. Саме через запитання, гіпотези, експерименти, аналіз результатів і рефлексію формується справжнє розуміння фізики, а разом із ним – готовність до майбутньої наукової чи інженерної діяльності.

Таким чином, дослідницько орієнтоване навчання фізики є не лише педагогічною інновацією, а й соціально необхідним інструментом підготовки покоління, здатного працювати в умовах швидких змін, технологічної конкуренції та відповідального ставлення до знань.

Використана література:

1. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 30.06.2026).
2. Пронаукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26 листоп. 2015 р. № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 30.06.2026).
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 30.06.2026).
4. OECD. *PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education*. Paris : OECD Publishing, 2023. URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results-volume-i.htm> (дата звернення: 30.06.2026).
5. OECD. *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice?* Paris : OECD Publishing, 2023. URL: <https://www.oecd.org/education/who-really-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice.htm> (дата звернення: 30.06.2026).
6. UNESCO. *Science and Technology Education and National Development*. Paris: UNESCO, 1983. 183 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055608> (дата звернення: 30.06.2026).
7. World Economic Forum. *The Future of Jobs Report 2025*. Geneva : World Economic Forum, 2025. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/> (дата звернення: 30.06.2026).
8. World Bank. *Engendering Access to STEM Education and Careers in Sri Lanka*. Washington, DC : World Bank, 2023. DOI: 10.1596/39891
9. Redish E. F. A Theoretical Framework for Physics Education Research: Modeling Student Thinking. *Proceedings of the International School of Physics "Enrico Fermi"*. Amsterdam: IOS Press, 2004. URL: <https://arxiv.org/abs/physics/0411149> (дата звернення: 30.06.2026).
10. Hake R. R. Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*. 1998. Vol. 66, No. 1. P. 64–74. DOI: 10.1119/1.18809
11. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111, No. 23. P. 8410–8415. DOI: 10.1073/pnas.1319030111
12. Karamustafaoglu O. Active Learning Strategies in Physics Teaching. *Energy Education Science and Technology. Part B: Social and Educational Studies*. 2009. Vol. 1, No. 1. P. 27–50.
13. Bozzi M., Raffaghelli J. E., Zani M. Peer Learning as a Key Component of an Integrated Teaching Method: Overcoming the Complexities of Physics Teaching in Large Size Classes. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 7. Article 371. DOI: 10.3390/educsci11070371
14. Dancy M., Henderson C., Apkarian N., Johnson E., Stains M., Raker J. R., Lau A. *Physics Instructors' Knowledge and Use of Active Learning Has Increased over the Last Decade but Most Still Lecture Too Much*. *Physical Review Physics Education Research*. 2024. Vol. 20, No. 1. Article 010119. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010119
15. Banda H. J., Nzabahimana J. *The Impact of Physics Education Technology (PhET) Interactive Simulation-Based Learning on Motivation and Academic Achievement Among Malawian Physics Students*. *Journal of Science Education and Technology*. 2023. Vol. 32, No. 1. P. 127–141. DOI: 10.1007/s10956-022-10010-3.
16. Planinic M., Ivanjek L., Susac A., Milin-Šipuš Ž., Erceg N., Veža D. Effect of an Inquiry-Based Teaching Sequence on Secondary Students' Understanding of a Physics Topic. *Physical Review Physics Education Research*. 2024. Vol. 20, No. 2. Article 020145. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.020145

17. Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi> (дата звернення: 30.06.2026).
18. Навчальні програми для 10–11 класів / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 30.06.2026).
19. Профільна середня освіта / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profilna-serednya-osvita> (дата звернення: 30.06.2026).
20. Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 30.06.2026).

References:

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada Ukrainy. (2015). Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist: Zakon Ukrainy vid 26 lystopada 2015 r. № 848-VIII [On Scientific and Scientific-Technical Activity: Law of Ukraine No. 848-VIII of November 26, 2015]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> [in Ukrainian].
3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [On Approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1392 of November 23, 2011]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
4. OECD. (2023). PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results-volume-i.htm> [in English].
5. OECD. (2023). Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Paris: OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/who-really-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice.htm> [in English].
6. UNESCO. (1983). Science and Technology Education and National Development. Paris: UNESCO. 183 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055608> [in English].
7. World Economic Forum. (2025). The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/> [in English].
8. World Bank. (2023). Engendering Access to STEM Education and Careers in Sri Lanka. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/39891> [in English].
9. Redish, E. F. (2004). A theoretical framework for physics education research: Modeling student thinking. Proceedings of the International School of Physics “Enrico Fermi”. Amsterdam: IOS Press. URL: <https://arxiv.org/abs/physics/0411149> [in English].
10. Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809> [in English].
11. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111> [in English].
12. Karamustafaoglu, O. (2009). Active learning strategies in physics teaching. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 1(1), 27–50. [in English].
13. Bozzi, M., Raffaghelli, J. E., & Zani, M. (2021). Peer learning as a key component of an integrated teaching method: Overcoming the complexities of physics teaching in large size classes. Education Sciences, 11(7), Article 371. <https://doi.org/10.3390/educsci11070371> [in English].
14. Dancy, M., Henderson, C., Apkarian, N., Johnson, E., Stains, M., Raker, J. R., & Lau, A. (2024). Physics instructors' knowledge and use of active learning has increased over the last decade but most still lecture too much. Physical Review Physics Education Research, 20(1), Article 010119. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010119> [in English].
15. Banda, H. J., & Nzababimana, J. (2023). The impact of Physics Education Technology (PhET) interactive simulation-based learning on motivation and academic achievement among Malawian physics students. Journal of Science Education and Technology, 32(1), 127–141. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10010-3> [in English].
16. Planinic, M., Ivanjek, L., Susac, A., Milin-Sipuš, Ž., Erceg, N., & Veža, D. (2024). Effect of an inquiry-based teaching sequence on secondary students' understanding of a physics topic. Physical Review Physics Education Research, 20(2), Article 020145. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.020145> [in English].
17. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly [Model curricula for grades 5–9 of the New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi> [in Ukrainian].
18. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). Navchalni prohramy dlia 10–11 klasiv [Curricula for grades 10–11]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> [in Ukrainian].
19. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Profilna serednia osvita [Profile secondary education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profilna-serednya-osvita> [in Ukrainian].
20. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia [Recommendations for the assessment of learning outcomes]. URL: <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].

T. Tatarchuk. Socio-economic and regulatory foundations for integrating fundamental research into physics education

The article examines the socio-economic, scientific-technological, and regulatory prerequisites for introducing fundamental research into physics education in general secondary and higher education institutions. It is shown that the development of the knowledge economy, digital transformation, the energy transition, and changes in the labor market significantly transform the requirements for training future specialists. Under these conditions, physics education should shift from reproductive knowledge acquisition to a research-oriented model that develops scientific inquiry, critical thinking, physical process modeling, and

informed decision-making. It is substantiated that physics, as a fundamental natural science, forms not only subject knowledge but also universal research competencies, including the ability to work with experimental data, mathematical models, physical laws, evaluate measurement errors, formulate and verify scientific hypotheses, and analyze experimental results. The provisions of the Laws of Ukraine On Education and On Scientific and Scientific-Technical Activities, state educational standards, model curricula, and reports by the OECD, UNESCO, World Economic Forum, and World Bank emphasizing the importance of STEM education, research competencies, and innovative thinking are analyzed. It has been established that Ukraine's current regulatory framework supports competency-based, activity-based, and research-oriented approaches, creating conditions for integrating fundamental research into physics education. The study demonstrates that research-oriented education improves the quality of physics education, promotes STEM competencies and scientific worldview, and prepares competitive specialists for a high-tech society.

Key words: physics education, fundamental research, knowledge economy, regulatory framework, STEM education, inquiry-based learning, active learning, educational modernization, competencies.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 373:517

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.26>

Чепок О. О.

orcid.org/0000-0001-8514-2769

Ювченко Н. М.

orcid.org/0009-0002-3176-8859

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В КУРСАХ ГЕОГРАФІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто можливості використання елементів аналітичної геометрії в курсах географії закладів загальної середньої освіти. Незважаючи на відсутність аналітичної геометрії як окремого розділу в курсах математики закладів загальної середньої освіти, її основні ідеї та методи широко застосовуються під час вивчення географічних координат, картографії, топографії, місцевого часу та просторових моделей. Проаналізовано зміст модельних навчальних програм і навчальних матеріалів з географії для 7–11 класів щодо використання координатного методу та інших математичних інструментів під час опанування географічного матеріалу. Можна зробити висновок, що система географічних координат є природним аналогом декартової системи координат, яку учні опановують на уроках математики. Наведено приклади задач на визначення координат діаметрально протилежних точок на земній кулі та обчислення різниці місцевого часу між населеними пунктами за їх географічною довготою. Особливу увагу приділено використанню прямокутної системи координат у проєкції Гаусса–Крюгера та роботі з топографічними картами для учнів 11 класу. Розкрито методику визначення прямокутних координат об'єктів за кілометровою координатною сіткою та встановлення їхнього географічного положення. Проведений аналіз підтверджує доцільність використання елементів аналітичної геометрії як засобу реалізації міждисциплінарних зв'язків між математикою та географією. Запропоновані приклади можуть бути використані для формування в учнів умінь застосовувати математичні методи під час розв'язування практико-орієнтованих географічних задач. Результати дослідження можуть бути використані вчителями математики та географії під час організації інтегрованого навчання, а також у процесі розроблення навчально-методичних матеріалів природничо-математичного спрямування.

Ключові слова: аналітична геометрія, географія, міждисциплінарні зв'язки, географічні координати, прямокутні координати, картографія, топографічна карта, проєкція Гаусса–Крюгера, координатний метод.

У курсах географії закладів загальної середньої освіти учні постійно працюють із картами, планами місцевості, географічними координатами, масштабами та різноманітними просторовими моделями. Сучасна географія дедалі більше спирається на кількісні методи дослідження та математичний апарат, що дає змогу більш точно описувати просторові об'єкти, явища й процеси. Хоча поняття аналітичної геометрії безпосередньо не входять до змісту курсів географії закладів загальної середньої освіти, але багато її елементів активно використовуються під час вивчення картографії, топографії, географічних координат, часових поясів та просторового аналізу територій.

Особливо важливу роль відіграє координатний метод, який дозволяє однозначно визначати положення об'єктів на поверхні Землі, обчислювати відстані між ними, аналізувати напрями та взаємне розташування географічних об'єктів. Під час роботи з картами учні фактично використовують елементи координатних систем, геометричних перетворень, масштабування та проєктування, що є складовими аналітичної геометрії. Приклади таких завдань демонструють практичне застосування математичних знань у природничих науках і сприяють усвідомленню міждисциплінарних взаємозв'язків [7].

Метою статті є розкриття можливостей використання елементів аналітичної геометрії в курсах географії закладів загальної середньої освіти.

Найпростішим прикладом застосування елементів аналітичної геометрії є введення системи географічних координат, якими учні володіють вже у 7-му класі НУШ [5].

Спочатку учні вивчають поняття географічних широти та довготи.

Географічна широта визначається як кутова відстань точки від екватора на північ або на південь, виражена в градусах. Значення широти змінюються від 0° на екваторі до 90° на Північному або Південному полюсі. Для визначення широти точки учні знаходять найближчу паралель з боку екватора, визначають кутову відстань від цієї паралелі до об'єкта та додають її до значення широти відповідної паралелі. Після цього вказують, у якій півкулі розташований об'єкт – Північній чи Південній (рис. 1) [1].

Географічна довгота визначається як кутова відстань точки на схід або захід від нульового (Гринвіцького) меридіана. Її значення змінюються від 0° до 180° у східному або західному напрямку. Для знаходження довготи учні визначають найближчий до точки меридіан з боку нульового меридіана, обчислюють кутову відстань від нього до об'єкта та додають її до значення довготи цього меридіана. Після цього зазначають, у якій півкулі знаходиться об'єкт – Східній чи Західній (рис. 2) [1].

Кожній точці на земній поверхні ставиться у відповідність таким чином впорядковану пару чисел – географічних координат цієї точки: географічних широти та довготи. Наприклад, географічні координати Києва: 50°27'16" пн. ш., 30°31'25" сх. д.

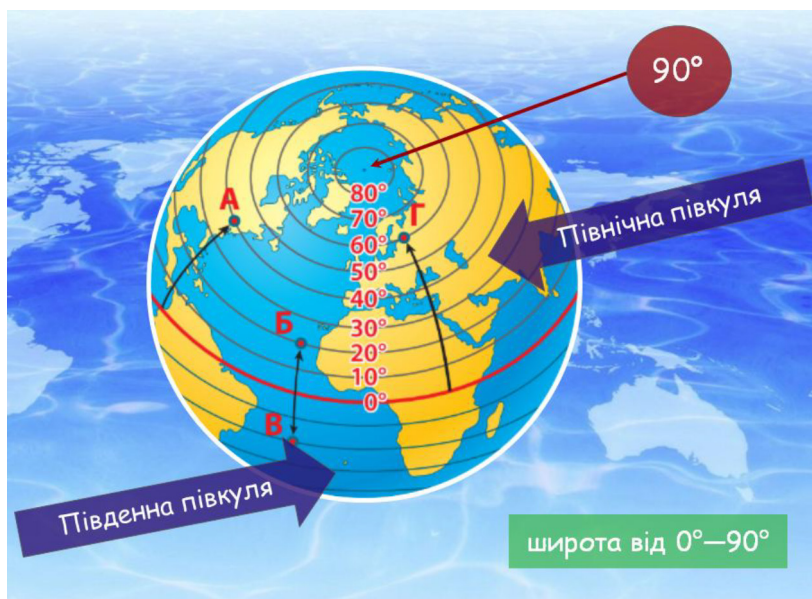


Рис. 1. Визначення географічної широти

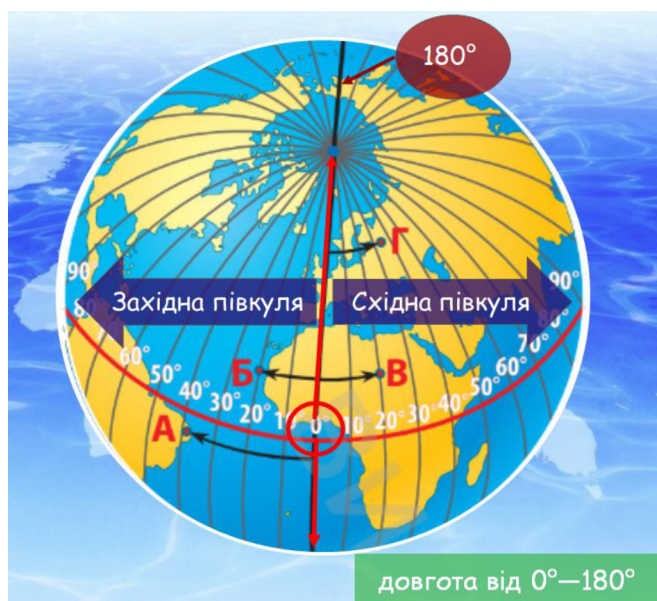


Рис. 2. Визначення географічної довготи

За своєю суттю така система є аналогом прямокутної декартової системи, яку учні вивчають на уроках математики наприкінці 6-го класу [4].

Наведемо приклад типової задачі на знаходження відстані між двома точками за допомогою географічних координат.

Приклад 1 [1]. Точка M має географічні координати 52° північної широти та 38° східної довготи. Визначте географічні координати точки K , яка розташована діаметрально протилежно до точки M на Земній кулі.

Розв'язання: Спочатку знайдемо географічну широту точки K $\varphi_M = \varphi_K = 52^\circ$ як вертикальні, звідки випливає, що географічна широта точки K становить 52° пд.ш. (рис. 3).

Тепер визначимо географічну довготу точки K . Кут λ_M та $\Delta\lambda$ є вертикальними, тому $\lambda_M = \Delta\lambda = 38^\circ$. Кут λ_K є суміжним до кута $\Delta\lambda$, тому $\lambda_K = 180^\circ - 38^\circ = 142^\circ$ (рис. 4). Отже, географічна довгота точки K становить 142° зх.д.

Відповідь: Точка K має географічні координати: 52° пд.ш. і 142° зх.д.

У 8 класі під час вивчення теми «Час на Землі» учні знайомляться з поняттям місцевого часу та його залежністю від географічної довготи. Добою називають проміжок часу між двома послідовними найвищими положеннями Сонця над меридіаном певної точки спостереження. Оскільки вздовж одного меридіана Сонце перебуває в однаковому положенні, місцевий час на всіх точках цього меридіана є однаковим [6].

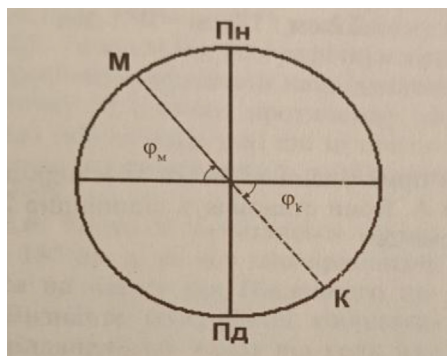


Рис. 3. Знаходження широти діаметрально протилежної точки на Земній кулі

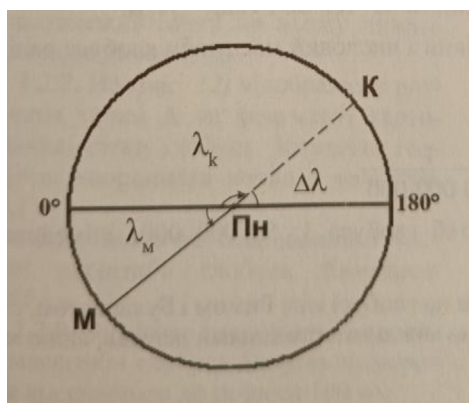


Рис. 4. Знаходження довготи діаметрально протилежної точки на Земній кулі

Через обертання Землі навколо своєї осі місцевий час на різних меридіанах відрізняється. Земля здійснює повний оберт на 360° за 24 години, тому за 1 годину вона повертається на 15° , а різниця в 1° довготи відповідає 4 хвилинам часу. Це дозволяє розв'язувати задачі на визначення різниці місцевого часу між населеними пунктами [6].

Приклад 2. [6]. Визначте різницю у місцевому часі між Чернівцями (26° сх.д.) і Миколаєвом (32° сх.д.).

Розв'язання: Спочатку знайдемо різницю градусів географічної довготи: $32^\circ - 26^\circ = 6^\circ$. За пропорцією (оскільки 1° довготи відповідає 4 хвилинам часу) знайдемо, що 6° відповідає $6^\circ \cdot 4 \text{ хв}/^\circ = 24$ хвилини.

Відповідь: Різниця місцевого часу між Чернівцями та Миколаєвом становить 24 хвилини. Оскільки Миколаїв знаходиться східніше, Сонце досягає там меридіана раніше, тому місцевий час у Миколаєві випереджає місцевий час у Чернівцях на 24 хвилини.

Відповідно до навчальної програми «Географія. 10–11 класи. Рівень стандарту», у 11 класі вивчається курс «Географічний простір Землі», який передбачає формування в учнів умінь працювати з картографічними матеріалами, географічними та прямокутними координатами, топографічними картами і просторовими моделями територій [2].

Значна частина цих умінь ґрунтується на використанні математичних методів, зокрема елементів аналітичної геометрії.

Одним із найважливіших напрямів застосування аналітичної геометрії є картографія. Під час вивчення способів зображення земної поверхні учні знайомляться з картографічними проєкціями, за допомогою яких сферична поверхня Землі переноситься на площину карти. З математичної точки зору цей процес є геометричним перетворенням координат, що дозволяє відобразити об'єкти реального світу на плоскому аркуші карти із збереженням певних геометричних властивостей [3].

Особливе місце в курсі посідає робота з топографічними картами, де використовуються прямокутні координати. На відміну від географічних координат, які задаються широтою та довготою, прямокутні координати визначають положення точки на площині за допомогою двох числових значень. Така система є практичним застосуванням декартової системи координат, яка вивчається в курсі математики та аналітичної геометрії.

Основою такої системи є проєкція Гаусса-Крюгера, у якій поверхню Землі поділяють на шестиградусні координатні зони. Для кожної зони створюють окрему систему плоских прямокутних координат. За вісь X приймають осьовий меридіан відповідної зони, а за вісь Y приймають лінію екватора. Після проєктування на площину ці лінії стають взаємно перпендикулярними осями координат [3].

Координата X характеризує відстань точки від екватора і фактично показує її положення у напрямку північ-південь. Координата Y визначає віддаленість точки від осьового меридіана відповідної зони. Для

уникнення від'ємних значень координати Y початок відліку умовно зміщують на 500 км на захід від осового меридіана. Тому точки, розташовані на схід від осового меридіана, мають координату Y більшу за 500 км, а точки на захід – меншу за 500 км. (рис. 5).

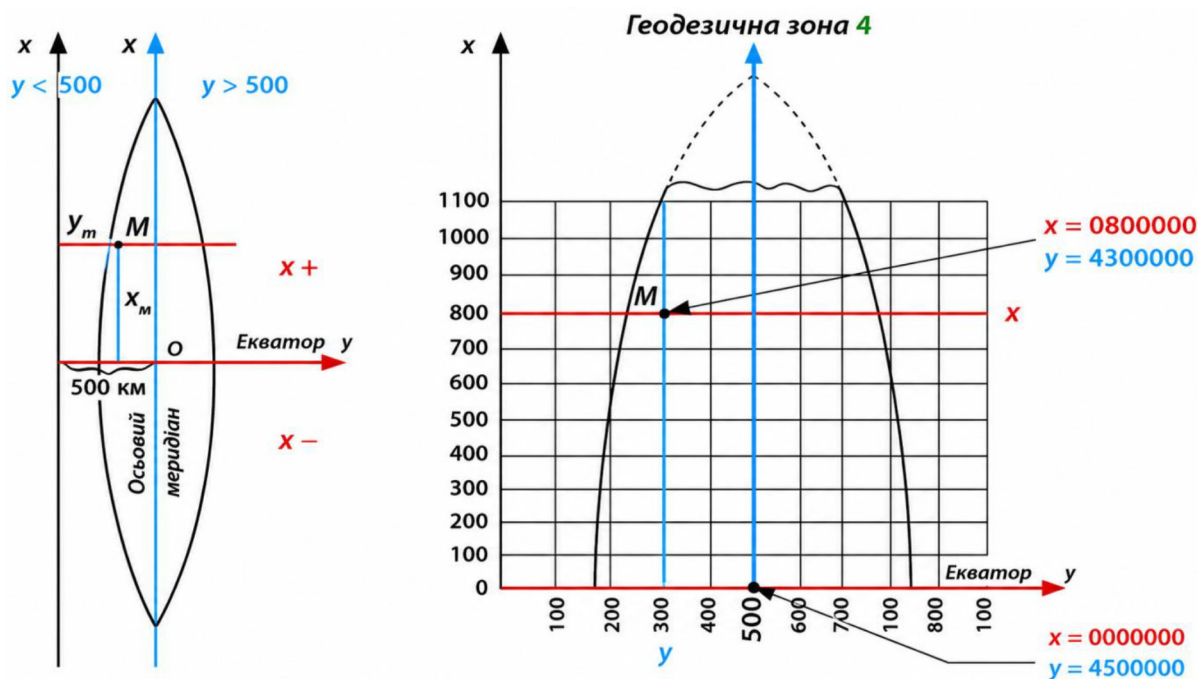


Рис. 5. Прямокутна система координат у проекції Гаусса-Крюгера [3]

На топографічних картах прямокутна система координат подається у вигляді **кілометрової сітки**, утвореної горизонтальними та вертикальними лініями, проведеними через кожен кілометр. Горизонтальні лінії відповідають значенням координати X , а вертикальні – координати Y . Кожний квадрат сітки має відомі координати своїх сторін, що дає змогу точно визначити положення будь-якого об'єкта.

Для знаходження прямокутних координат точки спочатку визначають квадрат кілометрової сітки, у якому вона розташована. Потім знаходять значення нижньої горизонтальної та лівої вертикальної ліній цього квадрата. Від точки опускають перпендикуляри на відповідні сторони квадрата та за допомогою масштабу карти визначають відстані до них у метрах. Отримані значення додають до координат ліній сітки. У результаті координати точки записують у вигляді впорядкованої пари семизначних чисел.

Найпоширеніші завдання такої тематики наведено далі.

Приклад 3. [3] Нехай на фрагменті карти координата X точки T на 800 менша за координату X точки A (рис. 6), а координата Y точки T на 750 більше за координату Y точки A . Знайдіть прямокутні та географічні координати точки T .

Розв'язання. За рисунком 6 можна визначити прямокутні координати точки A : $X_A = 6\,067\,470$; $Y_A = 4\,311\,650$. Тоді

$$X_T = 6\,067\,470 - 800 = 6\,066\,670;$$

$$Y_T = 4\,311\,650 + 750 = 4\,312\,400.$$

Щоб визначити географічні координати точки T , знаходимо її положення на фрагменті карти за прямокутними координатами. Точка T розташована в квадраті кілометрової сітки між горизонтальними лініями 66 і 67 та вертикальними лініями 12 і 13. За рамкою карти наближено визначаємо її географічні координати:

$$\varphi_T \approx 54^\circ 41' 24'' \text{ пн.ш.},$$

$$\lambda_T \approx 18^\circ 05' 30'' \text{ сх.д.}$$

Відповідь: $X_T = 6\,066\,670$, $Y_T = 4\,312\,400$; $\varphi_T \approx 54^\circ 41' 24''$ пн.ш., $\lambda_T \approx 18^\circ 05' 30''$ сх.д.

Приклад 4. [3] За даними рис. 7, на якій меридіани і паралелі проведено через кожні 15° , виконайте наступні завдання:

I. Визначте відстань між точками D і F (у км) та між A і B (у км).

II. Визначте координати точок C і E , а також координати діаметрально протилежних до них точок C' і E' .

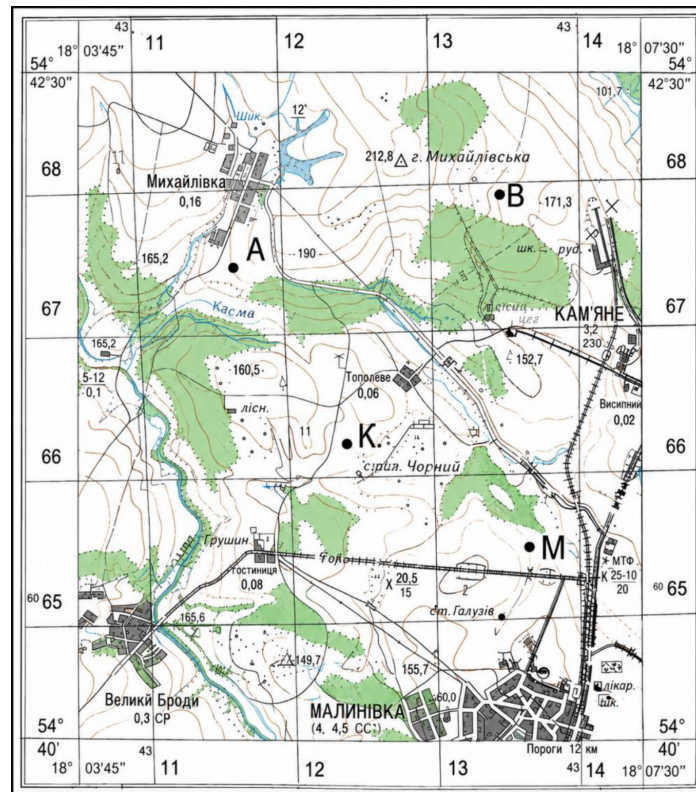


Рис. 6. Фрагмент топографічної карти з кілометровою координатною сіткою

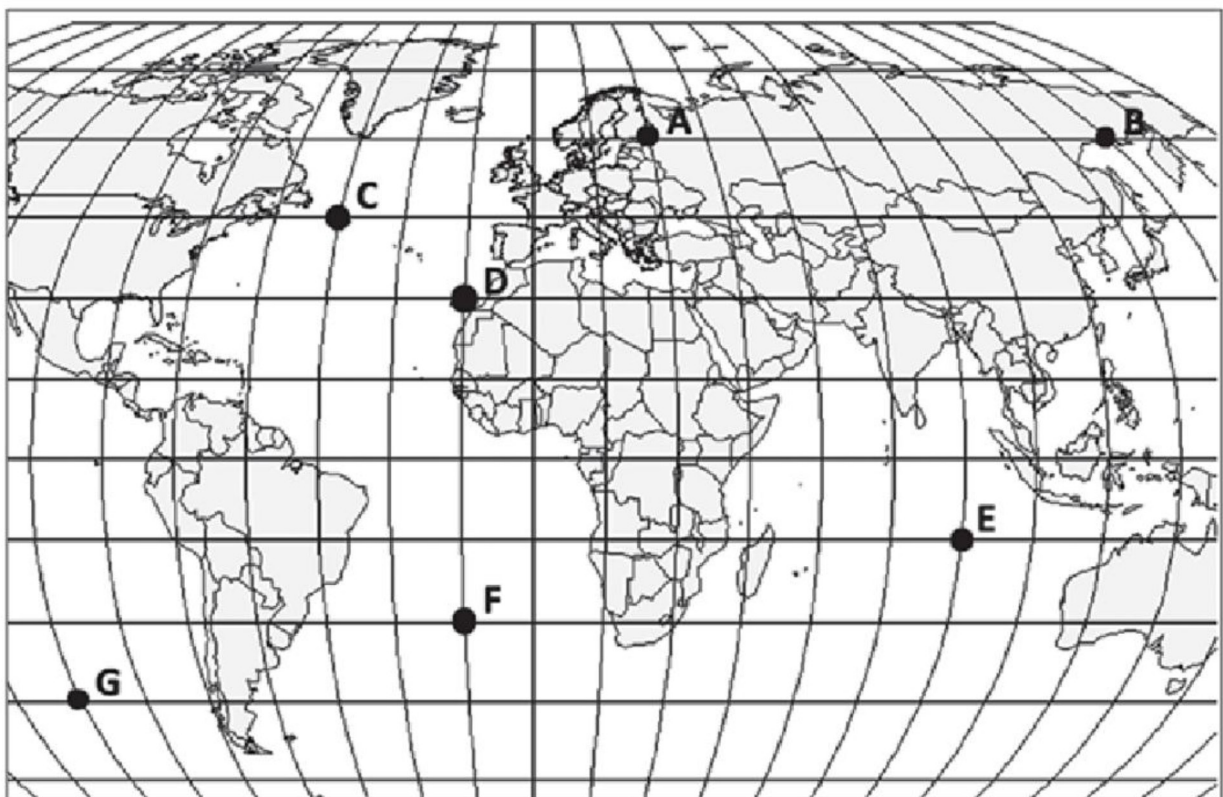


Рис. 7. Карта світу

Розв'язання.

I. Використаємо твердження, що уздовж паралелі довжину дуги r на 1° можна обчислити за допомогою формули $r = 111 \cdot |\cos \varphi|$ (км).

Тоді $DF = 111 \cdot \cos 60^\circ = 6660$ (км), $AB = 111 \cdot |\cos 120^\circ| = 6660$ (км). Отже, $DF = AB$. Зауважимо, що через спотворення на карті відстані між цими точками не виглядають рівними.

II. За рис. 7 можна визначити координати точки С, а саме 45° пн.ш., 45° зх.д. тоді координати точки С' становлять 45° пд.ш., 135° сх.д. ($180^\circ - 45^\circ = 135^\circ$).

Аналогічно, координати точки Е за картою рис. 7 становлять 15° пд.ш., 90° сх.д., а координати Е' становлять 15° пн.ш., 90° зх.д.

Відповідь: I. $DF = AB = 6660$ км. II. С: 45° пн. ш., 45° зх.д., С': 45° пд.ш., 165° сх.д. Е: 15° пд.ш., 90° сх.д., Е': 15° пн.ш., 90° зх.д.

Висновки. Елементи аналітичної геометрії посідають важливе місце в курсах географії закладів загальної середньої освіти, хоча часто використовуються без прямого введення відповідної математичної термінології. Робота з географічними та прямокутними координатами, картографічними проєкціями, топографічними картами й кілометровою сіткою демонструє практичне значення координатного методу. Такі завдання сприяють розвитку просторового мислення учнів і формують стійкі міжпредметні зв'язки між географією та математикою.

Використана література:

1. Запотоцький С. П., Зінкевич М. В., Титар Н. М., Петринка Л. В., Горовий О. В., Миколів І. М. Географія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти / за наук. ред. К. В. Мезенцева, І. С. Круглова. Тернопіль: Астон, 2024. 304 с.
2. Географія. 10–11 класи. Рівень стандарту: навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf> (дата звернення: 05.07.2026).
3. Гілецький Й. Р. Географічні задачі та їх розв'язування: посібник для учителів географії та учнів. Тернопіль: Мандрівець, 2019. 136 с.
4. Істер О. С. Математика. 5–6 класи: модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Matem.5-6-kl.Ister.14.07.pdf> (дата звернення: 05.07.2026).
5. Коберник С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М. Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 09.02.2022 № 143). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf> (дата звернення: 05.07.2026).
6. Гільберг Т., Довгань А., Савчук І. Робочий зошит з курсу «Географія»: навчальний посібник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2025. 88 с.
7. Чепок О. О., Ювченко Н. М. Математичні методи в курсах географії закладів загальної середньої освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи»: збірник тез доповідей. 2025. С. 171–173.

References:

1. Zapototskyi S. P., Zinkevych M. V., Tytar N. M., Petrynka L. V., Horovyi O. V., Mykoliv I. M. (2024). Heohrafiia: pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Geography. Textbook for Grade 7 of General Secondary Education Institutions]. / za nauk. red. K. V. Mezentseva, I. S. Kruhlova. Ternopil: Aston, 304 s. [in Ukrainian].
2. Heohrafiia. 10–11 klasy. Riven standartu: navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Geography. Grades 10–11. Standard Level: Curriculum for General Secondary Education Institutions]. / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf> (data zvernennia: 05.07.2026). [in Ukrainian].
3. Hiletskyi Y. R. (2019). Heohrafichni zadachi ta yikh rozvyazuvannia: posibnyk dlia uchyteliv heohrafiy ta uchniv [Geographical Problems and Their Solutions. A Guide for Geography Teachers and Students]. Ternopil: Mandrivets, 136 s. [in Ukrainian].
4. Ister O. S. (2021). Matematyka. 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Mathematics. Grades 5–6: Model Curriculum for General Secondary Education Institutions]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Matem.5-6-kl.Ister.14.07.pdf> (data zvernennia: 05.07.2026) [in Ukrainian].
5. Kobernik S. H., Kovalenko R. R., Hilberh T. H., Datsenko L. M. Modelna navchalna prohrama “Heohrafiia. 6–9 klasy” dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Model Curriculum “Geography. Grades 6–9” for General Secondary Education Institutions]. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.07.2021 № 795 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 09.02.2022 № 143). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf> (data zvernennia: 05.07.2026). [in Ukrainian].
6. Hilberh T., Dovhan A., Savchuk I. (2025). Robochyi zoshyt z kursu “Heohrafiia”: navchalnyi posibnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Workbook for the Course “Geography”: Educational Guide for Grade 8 of General Secondary Education Institutions] Kyiv: Heneza, 88 s. [in Ukrainian].
7. Chepok O. O., Yuvchenko N. M. (2025). Matematychni metody v kursakh heohrafiy zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Mathematical Methods in Geography Courses of General Secondary Education Institutions]. Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii “Nastupnist u navchanni matematyky v umovakh reformy zahalnoi serednoi osvity: realii ta perspektyvy”: zbirnyk tez dopovidei. S. 171–173. [in Ukrainian].

O. Chepok, N. Yuvchenko. Application of elements of analytic Geometry in Geography courses of general secondary education institutions

The article examines the possibilities of applying elements of analytic geometry in geography courses of general secondary education institutions. Although analytic geometry is not studied as a separate topic in school mathematics courses, its fundamental ideas and methods are widely used in the study of geographic coordinates, cartography, topography, local time, and spatial models. The content of model curricula and educational materials in geography for Grades 7–11 is analyzed with regard to the use of the coordinate method and other mathematical tools in learning geographic concepts. It is shown that the system of geographic coordinates serves as a natural analogue of the Cartesian coordinate system studied in mathematics classes. Examples of tasks involving the determination of coordinates of diametrically opposite points on the Earth and the calculation of local time differences between settlements based on their geographic longitude are presented. Particular attention is paid to the use of the rectangular coordinate system in the Gauss–Krüger projection and to work with topographic maps in Grade 11. The methodology for determining rectangular coordinates of objects using a kilometre grid and identifying their geographic location is described. The conducted analysis confirms the expediency of using elements of analytic geometry as a means of implementing interdisciplinary links between mathematics and geography. The proposed examples can be used to develop students' abilities to apply mathematical methods while solving practice-oriented geographic problems. The results of the study may be useful for mathematics and geography teachers in organizing integrated learning and developing educational and methodological materials of a natural-science and mathematical orientation.

Key words: *analytic geometry, geography, interdisciplinary links, geographic coordinates, rectangular coordinates, cartography, topographic map, Gauss–Krüger projection, coordinate method.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК [37.091.12:37.013.42-051]:37.091.39

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.27>

Шимко І. М.

orcid.org/0000-0003-1176-8827

АРХІТЕКТУРНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

У статті досліджено особливості діяльності соціального педагога в умовах сучасних соціальних викликів, зумовлених динамічними трансформаціями суспільства, наслідками глобальних кризових явищ та активною цифровізацією освітнього середовища. Розкрито сутність архітектурної моделі соціального педагога як цілісної, структурованої та інтегрованої системи професійної діяльності, що поєднує соціально-педагогічну діяльність, соціальну роботу та інноваційні освітні й цифрові технології. Обґрунтовано необхідність системного підходу до організації діяльності соціального педагога через побудову архітектури, яка включає взаємопов'язані компоненти: цінності та принципи, функції, інструменти й технології, напрями взаємодії та блок контролю і саморефлексії. Визначено, що така модель забезпечує логічну впорядкованість професійних дій, підвищує ефективність використання ресурсів та сприяє впровадженню інновацій без порушення цілісності діяльності. Проаналізовано основні функції соціального педагога (діагностичну, прогностичну, профілактичну, консультативну, захисну, організаційну та соціально-перетворювальну) та доведено їх ключову роль у забезпеченні гармонійного розвитку особистості в умовах соціальних ризиків. Доведено, що ефективність діяльності соціального педагога забезпечується через реалізацію цілісної архітектурної моделі, яка сприяє швидкій адаптації особистості до умов сьогодення, розвитку соціальних компетентностей, емоційного інтелекту та відповідальної поведінки. Архітектурна модель визначена як стратегічний інструмент професійного розвитку фахівця та підвищення якості соціально-педагогічної підтримки в умовах сучасних суспільних викликів, що підтверджує її практичну значущість і перспективність застосування, та впровадження її у професійну підготовку фахівців.

Ключові слова: соціальний педагог, архітектурна модель, соціально-педагогічна діяльність, соціальна робота, учнівська молодь.

Сучасне суспільство характеризується динамічними соціальними трансформаціями, зростанням кількості соціальних ризиків та ускладненням процесів соціалізації дітей і молоді, що істотно впливає на організацію соціально-педагогічної діяльності. У цих умовах діяльність соціального педагога набуває комплексного та багатовимірного характеру. Водночас розширення функціонального змісту професійної діяльності та активне впровадження інноваційних технологій зумовлюють необхідність її чіткої структуризації та системної організації. Відсутність цілісного підходу до побудови професійної діяльності соціального педагога призводить до її фрагментарності та зниження ефективності соціально-педагогічного впливу. У зв'язку з цим актуалізується потреба у розробці архітектурної моделі діяльності соціального педагога, що підвищує результативність професійної практики.

В умовах ускладнення соціалізації дітей і молоді дослідження в соціальній педагогіці та соціальній роботі засвідчують зростання інтересу до модернізації діяльності соціального педагога, змісту діяльності, використання інноваційних технологій і підвищення її ефективності. Зокрема, розкрито зміст професійної діяльності соціального педагога, визначено її функції, напрями та основні технології роботи з різними соціальними групами [4; 5], що формують базове теоретичне підґрунтя для розуміння професійної діяльності соціального педагога. Розглядаються питання удосконалення професійної діяльності соціального педагога засобами інноваційних соціальних технологій і методів роботи з дітьми та молоддю. Так, І. Ясточкіна [19] обґрунтовує сутність інноваційних соціальних технологій та їх значення у підвищенні ефективності соціально-педагогічної діяльності. Практичні аспекти застосування інтерактивних методів, тренінгових форм [9] та технологій роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах [7] розкривають проблему інтеграції соціальних технологій у єдину систему професійної діяльності соціального педагога. Акцентується також увага дослідників на використанні цифрових та інноваційних технологій в освітньому процесі, зокрема обґрунтовано можливості використання адаптивних технологій і доповненої реальності для персоналізації навчання [21], доводиться ефективність мобільних технологій і цифрових платформ у підтримці змішаного формату навчання [20], що розширює уявлення про технологічні можливості освітнього середовища. Окремий напрям становлять дослідження, пов'язані з психолого-педагогічною підтримкою та соціально-педагогічним супроводом молоді в закладах освіти в період воєнного стану та повоєнного відновлення [12; 13; 15; 16; 17]. Зокрема розкрито підходи до формування психоемоційної стійкості, розвитку життєстійкості [1] та організації соціально-педагогічної підтримки в умовах кризових ситуацій [2].

У сучасному науковому дискурсі все більшого значення набуває системний підхід до моделювання професійної діяльності фахівців соціальної сфери, її організації в закладах освіти та підготовки майбутніх фахівців до її реалізації [6; 14]. Разом із тим, посилений інтерес визиває організація складної професійної діяльності, зокрема через використання архітектурних моделей, що дозволяють інтегрувати різні компоненти діяльності у єдину структуровану систему. У цьому контексті важливими є зарубіжні дослідження

щодо визначення особливостей екосистемної архітектурної моделі надання освітніх послуг, що передбачає координацію різних суб'єктів, ресурсів і технологій у межах єдиної системи [22]. Однак подібні підходи ще недостатньо адаптовані до сфери соціально-педагогічної діяльності та потребують подальшого розвитку. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам діяльності соціального педагога (функціям, технологіям, методам роботи), відсутні науково обґрунтовані підходи до їх цілісної структурної інтеграції у вигляді єдиної архітектурної моделі професійної діяльності. Це зумовлює необхідність розробки такої моделі, яка б забезпечувала системність, узгодженість і ефективність соціально-педагогічної практики в умовах сучасних соціальних викликів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та концептуалізація архітектурної моделі діяльності соціального педагога як інтегративної системи, визначення її структурних компонентів і функціональних взаємозв'язків, що забезпечують цілісність і ефективність соціально-педагогічної діяльності в умовах сучасних соціальних викликів.

У дослідженні використано аналіз і узагальнення наукових джерел для визначення сучасних підходів до діяльності соціального педагога, а також структурно-функціональний аналіз для виокремлення компонентів архітектурної моделі та встановлення зв'язків між ними. Метод моделювання застосовано з метою побудови архітектурної моделі діяльності соціального педагога як цілісної системи.

У сучасному освітньому просторі роль соціального педагога є однією з ключових і характеризується як фасилітативна та підтримуюча. В реаліях сьогодення соціальний педагог – це архітектор безпечного середовища, який допомагає дитині знайти своє місце у складному світі, що постійно змінюється та успішно соціалізуватися. Соціально-педагогічна робота з сучасною учнівською молоддю вимагає кардинально нових підходів у спілкуванні та взаємодії, це не лише знання класичної теорії педагогіки та соціальної практики, а майстерність і креативність володіння гнучкими інструментами для подолання нових соціальних викликів, зокрема: інтеграція дітей та молоді у громади після тривалої дистанційної освіти, наслідків війни, складних життєвих обставин і підтримки ментального здоров'я як в умовах війни так поствоєнного відновлення.

Ефективність діяльності соціального педагога зумовлюється рівнем сформованості його професійної компетентності, що виявляється у здатності цілісно реалізовувати функціональний зміст соціально-педагогічної діяльності, науково обґрунтовано добирати форми, методи та технології роботи відповідно до конкретних соціальних умов і потреб цільових груп. Водночас результативність професійної практики визначається не лише якістю виконання окремих функцій, а й узгодженістю їх реалізації в межах цілісної системи діяльності, що забезпечує ефективний соціально-педагогічний вплив [6; 14]. Виконуючи соціально-педагогічну діяльність в освітньому середовищі, соціальний педагог виконує роль архітектора, вибудовує індивідуальну траєкторію для багатьох неформованих особистостей.

У сучасному науковому дискурсі поняття «архітектури» та «архітектурної моделі» розглядається в межах системного та міждисциплінарного підходу як спосіб організації складних багаторівневих систем. Екосистемна архітектурна модель надання освітніх послуг, перш за все, передбачає інтеграцію різних суб'єктів, ресурсів і технологій у межах єдиної функціональної системи [22]. Архітектурний підхід дозволяє забезпечити узгодженість компонентів, координацію діяльності учасників та адаптивність системи до змін освітнього середовища, що особливо важливо при роботі з вразливими категоріями здобувачів освіти [22]. Такий підхід є доцільним для соціально-педагогічної сфери, оскільки дозволяє розглядати діяльність соціального педагога як цілісну систему, в якій поєднуються функції, інструменти, технології та міжсуб'єктна взаємодія. Це створює теоретичне підґрунтя для побудови архітектурної моделі діяльності соціального педагога як інтегративної системи, орієнтованої на забезпечення ефективної соціально-педагогічної підтримки.

Побудова архітектури діяльності соціального педагога – це не лише організація роботи, а створення системного й логічно впорядкованого простору дій, методів і взаємодій, що забезпечує цілеспрямованість і ефективність. Вона розглядається як ієрархічно структурована, взаємопов'язана система, яка узгоджує цілі, процеси, інструменти та результати соціально-педагогічної діяльності в умовах динамічних змін.

Модель діяльності є формою концептуалізації цієї архітектури, відображаючи взаємозв'язок функцій, компетентностей, інструментів і технологій та забезпечуючи цілісність і адаптивність професійної практики.

У структурі архітектурної моделі діяльності соціального педагога доцільно визначити логічно впорядковану систему (табл. 1).

У цьому контексті особливої значущості набуває архітектура діяльності соціального педагога як інтегративна основа, що визначає логіку, послідовність і взаємозв'язок компонентів професійної діяльності. Архітектурний підхід забезпечує цілісність, керованість і адаптивність соціально-педагогічної практики до сучасних викликів. Зокрема, він передбачає системність діяльності в межах чітко структурованої моделі, ефективне використання ресурсів, узгодженість соціально-педагогічного впливу через інтеграцію всіх напрямів, впровадження інновацій без порушення логіки діяльності та координацію взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Структурування відповідних напрямів передбачає необхідність для фахівця відповідні дії у виконанні поставлених перед ним задач та виконати роботу на високому професійному рівні. Для отримання якісного результату в роботі з клієнтами (дітьми, батьками, педагогами) діяльність має бути ефективною.

Таблиця 1

Архітектура побудови моделі діяльності соціального педагога

Блок архітектури	Складові елементи	Зміст та характеристика
Цінності та принципи	Професійна етика; гуманістична спрямованість; інклюзивність; недискримінація; особистісні межі; партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія	Визначають ідейно-ціннісну основу діяльності, регулюють характер взаємодії та забезпечують етичну й гуманістичну спрямованість соціально-педагогічного впливу
Функції	Діагностично-аналітична; прогностична; консультативно-просвітницька; захисно-правозахисна; профілактична; соціально-інтегративна; організаційно-координаційна	Відображають зміст і напрями професійної діяльності, забезпечують системність впливу на процес соціалізації та розвиток особистості
Інструменти та технології	Методики: соціально-педагогічна діагностика, соціометрія, робота з сім'єю, інтерактивні методи; Технології: адаптивні, медіаційні, цифрові, мобільні, кризові; Кейси: індивідуальні, групові, супровід дітей у СЖО, кризові інтервенції	Забезпечують практичну реалізацію функцій, дозволяють адаптувати діяльність до конкретних умов і потреб, підвищують її ефективність та індивідуалізацію
Взаємодія	Діти та підлітки; батьки/законні представники; педагогічні працівники; соціальні служби та соціальні інституції	Визначає міжсуб'єктний характер діяльності, забезпечує координацію, партнерство та інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу
Контроль та саморефлексія	Моніторинг і звітність; супервізія; саморефлексія	Забезпечує оцінювання результативності діяльності, корекцію професійних дій та безперервний професійний розвиток соціального педагога

Джерело: розроблено автором

Архітектурна модель також виступає чинником професійного розвитку соціального педагога і є гарантією якісної підтримки дітей і родин у будь-яких умовах. Вихідним, системоутворювальним елементом архітектури діяльності соціального педагога є блок цінностей і принципів, який визначає ідейно-сміслові засади професійної діяльності соціального педагога та спрямовує її зміст і форми реалізації. До ключових цінностей належать гуманістична спрямованість, повага до гідності особистості, інклюзивність, недискримінаційність та дотримання професійної етики. До ключових цінностей належать гуманістична спрямованість, повага до гідності особистості, інклюзивність, недискримінаційність та дотримання професійної етики. Саме ціннісні орієнтації учнівської молоді визначають спрямованість соціально-педагогічної діяльності та впливають на формування відповідальної поведінки і соціальної активності молоді в умовах суспільних викликів [8]. Водночас принципи діяльності (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, партнерство, добровільність, конфіденційність, дотримання професійних меж) забезпечують нормативно-етичну регуляцію взаємодії учасників соціально-педагогічного процесу. Вони формують ціннісну основу архітектурної моделі, визначаючи реалізацію функцій, вибір інструментів і специфіку взаємодії.

Варто зазначити, що визначені у науковій літературі функції соціального педагога ґрунтуються на нормативно закріплених напрямках його діяльності, незважаючи на відсутність на сьогодні затвердженого професійного стандарту «Соціальний педагог» як окремого нормативного документа. У таких умовах регламентація змісту професійної діяльності здійснюється через підзаконні акти та положення, що визначають функціональні обов'язки фахівця, які, своєю чергою, слугують основою для їх подальшої теоретичної інтерпретації та систематизації у наукових дослідженнях. Зокрема, у Положенні про психологічну службу у системі освіти України визначено основні види діяльності соціального педагога, серед яких соціально-педагогічний супровід здобувачів освіти, просвітницька та профілактична робота, вивчення й аналіз соціальних умов розвитку, участь у процесах соціалізації та адаптації, надання допомоги дітям і сім'ям, захист прав здобувачів освіти та сприяння міжсуб'єктній взаємодії. Таким чином, нормативно визначені напрями діяльності соціального педагога виступають змістовною основою для виокремлення його функцій, які у науковому дискурсі набувають узагальненого, системного та структурованого характеру. Зазначені положення нормативного документа відображають змістовне підґрунтя для виокремлення функцій соціального педагога, які в науковому дискурсі набувають узагальненого та структурованого вигляду.

У контексті побудови архітектури діяльності соціального педагога доцільно розглядати зазначені напрями через призму функціонального підходу, що дозволяє інтегрувати їх у цілісну модель професійної діяльності. Відповідно, систему функцій соціального педагога можна представити таким чином:

1. *Діагностична*: вивчення розвитку учнів і впливу середовища та сім'ї.
2. *Прогностична*: прогнозування соціального розвитку та ризиків соціалізації.
3. *Консультативно-просвітницька*: надання порад і проведення просвітницької роботи для учнів, батьків і педагогів.
4. *Захисно-правозахисна*: забезпечення прав учнів і представлення їх інтересів.
5. *Профілактична*: попередження негативних явищ і формування безпечної поведінки та здорового способу життя.

6. *Соціально-інтегративна*: підтримка соціальної адаптації та інтеграції учнів.

7. *Організаційно-координаційна*: координація взаємодії учасників освітнього процесу.

Реалізація цих функцій забезпечує цілісний і системний вплив на соціалізацію особистості в умовах сучасних викликів. Кожна з них сприяє формуванню безпечного, підтримуючого та розвивального освітнього середовища. Таким чином, виконання цих функцій допомагає не лише вирішувати поточні проблеми, а й створює умови для профілактики соціальних ризиків, формування громадянської активності та загального благополуччя дитини.

Після визначення функцій архітектура діяльності соціального педагога розгортається через систему взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують її практичну реалізацію. Інструментально-технологічна складова виступає операційним рівнем, трансформуючи теоретичні засади у практику. Вона охоплює методики, технології та кейси, що застосовуються відповідно до цілей і конкретних ситуацій. Методичний компонент включає діагностику, соціометричні дослідження, роботу з сім'єю та інтерактивні форми взаємодії. Технологічний - передбачає використання адаптивних, медіаційних, цифрових і мобільних рішень, а також інструментів кризового втручання для гнучкого реагування на виклики.

Кейс-орієнтований підхід передбачає використання індивідуальних і групових кейсів, супровід дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також реалізацію кризових інтервенцій. Методична доцільність застосування кейс-методу зумовлюється його спрямованістю на наближення навчально-практичної діяльності до реальних соціальних ситуацій, розвиток аналітичного мислення, здатності до прийняття рішень та формування професійних компетентностей фахівця соціальної сфери [10; 11]. Такий підхід забезпечує індивідуалізацію соціально-педагогічної діяльності та підвищує її результативність.

Взаємодія відображає міждисциплінарний характер діяльності соціального педагога та виступає ключовою умовою її ефективності. Соціально-педагогічна діяльність реалізується через систему партнерських відносин між різними суб'єктами освітнього та соціального середовища. Систему соціально-педагогічної взаємодії формують такі ключові суб'єкти: здобувачі освіти (діти, підлітки, молодь); батьки або законні представники; педагогічні працівники; соціальні служби та інші соціальні інституції. Ефективність взаємодії зумовлюється рівнем координації, узгодженості дій та налагодженням партнерської взаємодії, що забезпечує створення цілісного виховного та підтримуючого середовища завдяки інтеграції зусиль різних суб'єктів закладів освіти, громадських організацій і волонтерських спільнот [3]. Соціальний педагог як координатор інтегрує зусилля різних суб'єктів для досягнення спільної мети.

Завершальним елементом архітектурної моделі є рефлексивно-оцінювальний блок, що забезпечує зворотний зв'язок і корекцію діяльності. Він охоплює моніторинг результатів, supervізію як механізм професійної підтримки та саморефлексію, що сприяє усвідомленню ефективності дій і визначенню напрямів розвитку соціального педагога.

У сукупності ці компоненти формують механізм безперервного вдосконалення діяльності соціального педагога, забезпечуючи її гнучкість і адаптивність. Ефективність моделі проявляється у здатності своєчасно реагувати на соціальні ризики, покращувати взаємодію між учасниками та підтримувати професійний розвиток фахівця.

Практична значущість моделі полягає в наданні чіткого інструментарію для організації діяльності, планування соціально-педагогічного супроводу та прийняття рішень. Систематизація дій, оптимізація ресурсів, міжвідомча взаємодія в межах застосування моделі дозволяє підвищити якість соціально-педагогічної підтримки, знизити ризики професійних помилок та забезпечити стійкість результатів діяльності в умовах динамічних соціальних змін.

Висновки. Сучасні соціальні трансформації, цифровізація освіти та зростання соціальних ризиків зумовлюють потребу переосмислення організації діяльності соціального педагога на засадах системності й наукової обґрунтованості. У цьому контексті архітектура діяльності соціального педагога розглядається як ієрархічно структурована, взаємопов'язана система, що об'єднує цінності, принципи, функції, інструменти, технології та механізми взаємодії й рефлексії. Практична значущість моделі полягає в оптимізації діяльності соціального педагога, зниженні ризиків взаємодії, підвищенні якості послуг і розвитку професійної рефлексії. Вона розглядається як стратегічний ресурс підвищення ефективності соціально-педагогічної практики.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку критеріїв оцінювання ефективності цієї моделі та її емпіричну перевірку в різних освітніх і соціальних умовах.

Використана література:

1. Амеліна, В., та Бибик, Д. Соціально-педагогічна підтримка розвитку стійкості у дітей та молоді, які постраждали від війни. *Теоретичні та методичні проблеми освіти дітей та молоді*, 2025. № 29 (1), С. 4–17. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17>
2. Бибик, Д. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти у воєнний та повоєнний період: механізми відновлення та згуртованості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2025. № 1(56). С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.27-31>
3. Бибик, Д. Д., Савельчук, І. Б. Форми реалізації партнерської взаємодії освітніх закладів з фахівцями громадських організацій та суб'єктами волонтерської діяльності. *Педагогіка партнерства: стан, проблеми, перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)*. Житомир. 28 жовтня 2020. (с. 52–54). Житомир. 2020.

4. Журавель Т. В., Лях Т. Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя. *Основи громадського здоров'я : теорія і практика* : навч.-метод. посіб. / Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. О. В. Безпалько. Ужгород : ВАТ «Патент», 2008.
5. Заверико Н. В. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'єю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 333–340.
6. *Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери* [монографія] / авт. кол. Т. Васильюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 182 с. https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6416/3/кол_моно_СПСР_2022.pdf
7. Красношапка Ю., Іонова І. Технології соціальної роботи з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції 04 червня 2024 року. м. Суми, 2024. С. 116–119.
8. Куниця Т. Ю., Савельчук І. Б., Гончар Л. В., Бирик Д. Д., Амеліна В. М. *Соціальні очікування учнівської молоді XXI століття* : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 93 с.
9. Мільчевська Г. С., Ель Хатрі Г., Малютіна Н. О. Тренінгова робота в умовах закладів освіти та у громаді. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. № 69. Т. 1. С. 106–110. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/index.php/archiv?id=117>
10. Міщенко І. Компетентність як детермінанта професійного становлення особистості викладача. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2002. Том 4. Ч. 6. С. 153–160.
11. Міщенко І. Б. Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2008. № 7. С. 38–44.
12. *Покоління перемоги: технології соціально-педагогічного супроводу*: методичний посібник / Куниця Т. Ю., Савельчук І. Б., Гончар Л. В., Рогальська-Яблонська І. П., Бирик Д. Д., Гудим І. М., Амеліна В. М.; за заг. ред. Т. Ю. Куниці. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 142 с.
13. Савельчук, І. Соціальні очікування молоді: від теоретичного осмислення до практичного застосування у воєнний та післявоєнний період. *Social Work and Education*, 2022. Vol. 9, No. 1. pp. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.9>
14. Савельчук, І. Б. Соціально-педагогічні засади формування фахівців соціальної сфери (рецензія на колективну монографію «Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери», 2022). *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023, № 1(10). С. 165–167. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.282291](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.282291)
15. *Сила незламності: техніки підтримки та відновлення* : метод. посіб. / за ред. Т. Курганської. К.: ТОВ «7БЦ», 2025. 208 с.
16. Сисоєва, С. О., Литовченко, О. В., Куниця, Т. Ю. Соціально-педагогічний супровід учнів в умовах воєнного стану в Україні. Подолання особистісної крихкості і обмежень. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(2), 2025. С. 1–11. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7203>
17. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти часів відбудови України: проблеми та перспективи: препринт* / Т. Ю. Куниця, І. Б. Савельчук, Л. В. Гончар, І. П. Рогальська-Яблонська, Д. Д. Бирик, І. М. Гудим, В. М. Амеліна ; за заг. ред. Т. Ю. Куниці, І. Б. Савельчука. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 36 с.
18. Шимко І. М. Соціалізація молоді в умовах соціальних викликів: освіта, інклюзія та професійна самореалізація. *Синергія освітніх, соціальних та поведінкових наук в умовах трансформацій* : монографія / авт. кол. О. Белікова, Т. Васильюк, Л. Гапоненко, І. Грабовець та ін.; упор. І. Лисоконя. Кривий Ріг : Видавець Р. А. Козлов ; КДПУ, 2026. 390 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/12521>
19. Ясточкина, Ірина Анатоліївна Інноваційні соціальні технології у роботі з дітьми та молоддю. *Науковий вісник Ужгородського університету* : збірник наукових праць; серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2021. Вип. 2 (49). С. 245–248. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/1bfa043f-2ce7-46fe-b6f0-6cfed80bfd51>
20. Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B., Manzoor, U. Using Socratic and Smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2015. Vol. 3, No. 4. <https://doi.org/10.5121/ijite.2014.3402>
21. Marienko M. V. Personalization of learning using adaptive technologies and augmented reality / Maiia V. Marienko, Yulia H. Nosenko, Mariya P. Shyshkina. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2731. P. 341–356. <https://doi.org/10.31812/123456789/4418>
22. Miguel Angel Ortiz Esparza, Jaime Muñoz Arteaga, José Eder Guzmán Mendoza, Juana Canul-Reich, Julien Broisin. An Eco-System Architectural Model for Delivering Educational Services to Children with Learning Problems in Basic Mathematics. *International Journal of Information Technologies and Systems Approach*, 2019, 12 (2), pp.61-81. <https://doi.org/10.4018/IJITSA.2019070104>

References:

1. Amelina V., Bybyk D. (2025). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka rozvytku stiikosti u ditei ta molodi, yaki postrazhdaly vid viiny [Socio-pedagogical support for resilience development of children and youth affected by war]. *Teoretychni ta metodychni problemy osvity ditei ta molodi*. № 29 (1). S. 4–17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17> [in Ukrainian].
2. Bybyk D. (2025). Sotsialno-pedahohichna robota v zakladyakh osvity u voiennyi ta povoiennyi period: mekhanizmy vidnovlennia ta zghurtovanosti [Socio-pedagogical work in educational institutions during wartime and postwar periods: mechanisms of recovery and cohesion]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriiia "Pedahohika. Sotsialna robota". № 1 (56). S. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.27-31> [in Ukrainian].
3. Bybyk D., Savelchuk I. (2020). Formy realizatsii partnerskoi vzaємodii osvitytnikh zakladiv z fakhivtsiamy hromadskykh orhanizatsii ta sub'iektamy volonterskoi diialnosti [Forms of partnership interaction between educational institutions and NGOs and volunteers]. *Pedahohika partnerstva: stan, problemy, perspektivy: materialy vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii*. Zhytomyr. S. 52–54 [in Ukrainian].
4. Zhuravel T., Liakh T. (2008). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv u prohramakh z formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Use of interactive methods in programs for healthy lifestyle formation]. *Osnovy hromadskoho zdorovia: teoriia i praktyka*. Uzhhorod [in Ukrainian].
5. Zaveryko N. (2015). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty z simieiu [Technologies of socio-pedagogical work with family]. *Pedahohichni nauky*. № 8. S. 333–340 [in Ukrainian].

6. Vasyliuk T., Lysokon I., Razmolodchykova I., Shymko I. (2022). *Kontseptualno-tehnologichna model pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialno-pedahohichnoi sfery* [Conceptual and technological model of training future specialists in socio-pedagogical field]. Kryvyi Rih: KDPU. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6416/3/кол_моно_ПІСР_2022.pdf [in Ukrainian].
7. Krasnoshapka Yu., Ionova I. (2024). *Tekhnologii sotsialnoi roboty z ditmy, yaki opynylysia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh* [Technologies of social work with children in difficult life circumstances]. Sumy. S. 116–119 [in Ukrainian].
8. Kunytsia T., Savelchuk I., Honchar L., Bybyk D., Amelina V. (2023). *Sotsialni ochikuvannia uchnivskoi molodi XXI stolittia* [Social expectations of student youth of the XXI century]. Ivano-Frankivsk : NAIR [in Ukrainian].
9. Milchevska H., El Khatri H., Maliutina N. (2020). *Treninova robota v umovakh zakladiv osvity ta u hromadi* [Training work in educational institutions and communities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti*. № 69. S. 106–110. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/index.php/archiv?id=117> [in Ukrainian].
10. Mishchenko I. (2002). *Kompetentnist yak determinanta profesiinoho stanovlennia osobystosti vykladacha* [Competence as a determinant of professional development of a teacher]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. S. 153–160 [in Ukrainian].
11. Mishchenko I. (2008). *Metodychna dotsilnist vykorystannia keis-metodu v pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Methodological feasibility of case-method in training social specialists]. *Naukovyi chasopys NPU*. № 7. S. 38–44 [in Ukrainian].
12. Kunytsia T. et al. (2025). *Pokolinnia peremohy: tekhnologii sotsialno-pedahohichnoho suprovodu* [Generation of victory: technologies of socio-pedagogical support]. Ivano-Frankivsk : NAIR [in Ukrainian].
13. Savelchuk I. (2022). *Sotsialni ochikuvannia molodi: vid teoretychnoho osmyslennia do praktychnoho zastosuvannia u voiennyi ta pisliavoiennnyi period* [Social expectations of youth: from theory to practice in wartime and postwar period]. *Social Work and Education*. Vol. 9 (1). S. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.9>
14. Savelchuk I. (2023). *Sotsialno-pedahohichni zasady formuvannia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Socio-pedagogical principles of training social specialists]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. № 1 (10). S. 165–167. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.282291](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.282291) [in Ukrainian].
15. Kurhanska T. (Ed.). (2025). *Syla nezlamnosti: tekhniki pidtrymky ta vidnovlennia* [Strength of resilience: techniques of support and recovery]. Kyiv [in Ukrainian].
16. Sysoieva S., Lytovchenko O., Kunytsia T. (2025). *Sotsialno-pedahohichniy suprovid uchniv v umovakh voiennoho stanu v Ukraini* [Socio-pedagogical support of students under martial law]. *Visnyk NAPN Ukrainy*. Vol. 7 (2). S. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7203> [in Ukrainian].
17. Kunytsia T. et al. (2025). *Sotsialno-pedahohichna robota v zakladakh osvity chasy vidbudovy Ukrainy: problemy ta perspektyvy* [Socio-pedagogical work in education during Ukraine's recovery: problems and prospects]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
18. Shymko I. (2026). *Sotsializatsia molodiv umovah sotsialnykh vyklykiv: osvita, inkluziia ta profesiyna samorealizatsiia*. Synergiiia osvity, sotsialnykh ta povedinkovykh nauk v umovakh transformatsii [Socialization of Youth in the Face of Social Challenges: Education, Inclusion and Professional Self-Realization] Kryvyi Rih : KDPU : DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/12521> [in Ukrainian].
19. Yastochkina I. (2021). *Innovatsiini sotsialni tekhnologii u roboti z ditmy ta moloddu* [Innovative social technologies in work with children and youth]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. № 2 (49). S. 245–248. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/1b-fa043f-2ce7-46fe-b6f0-6cfed80bfd51> [in Ukrainian].
20. Awedh M., Mueen A., Zafar B., Manzoor U. (2015). *Using Socrative and Smartphones for the support of collaborative learning*. *International Journal on Integrating Technology in Education*. Vol. 3 (4). DOI: <https://doi.org/10.5121/ijite.2014.3402>
21. Marienko M., Nosenko Y., Shyshkina M. (2020). *Personalization of learning using adaptive technologies and augmented reality*. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2731. P. 341–356. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/4418>
22. Ortiz Esparza M., Arteaga J., Mendoza J., Canul-Reich J., Broisin J. (2019). *An Eco-System Architectural Model for Delivering Educational Services*. *International Journal of Information Technologies and Systems Approach*. Vol. 12 (2). P. 61–81. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJITSA.2019070104>

I. Shymko. Architectural model of a modern social pedagogue in the realities of today

The article studies the peculiarities of the activity of a social educator in the context of modern social challenges caused by dynamic transformations of society, the consequences of global crisis phenomena and active digitalization of the educational environment. The essence of the architectural model of the social pedagogue as an integral, structured and integrated system of professional activity that combines socio-pedagogical activity, social work and innovative educational and digital technologies is revealed. The need for a systematic approach to the organization of the activities of a social educator through the construction of an architecture that includes interrelated components: values and principles, functions, tools and technologies, areas of interaction and a block of control and self-reflection has been substantiated. It is determined that such a model provides a logical ordering of professional actions, increases the efficiency of the use of resources and promotes the introduction of innovations without violating the integrity of activities. The main functions of a social educator (diagnostic, prognostic, preventive, consultative, protective, organizational and socially transformative) are analyzed and their key role in ensuring the harmonious development of the individual in the conditions of social risks is proved. It has been proved that the effectiveness of the social pedagogue's activity is ensured through the implementation of a holistic architectural model that contributes to the rapid adaptation of the individual to the conditions of today, the development of social competencies, emotional intelligence and responsible behavior. The architectural model is defined as a strategic tool for the professional development of a specialist and improving the quality of social and pedagogical support in the face of modern social challenges.

Key words: social pedagogue, architectural model, socio-pedagogical activity, social work, student youth.

Дата першого надходження статті до видання: 24.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364.4:339.96(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.28>

Школяр Л. В.

orcid.org/0000-0001-8087-7125

Ніколайчук Є. В.

orcid.org/0009-0008-1308-6866

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДОПОМОГИ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті проаналізовано особливості використання міжнародної фінансової допомоги у сфері соціального захисту населення України в умовах воєнного стану. Показано, що повномасштабна війна зумовила зростання потреб у соціальній підтримці населення та посилила залежність функціонування системи соціального захисту від міжнародної фінансової й гуманітарної допомоги. Обґрунтовано, що міжнародна підтримка стала одним із ключових інструментів забезпечення соціальної стійкості держави, дозволивши підтримати виконання базових соціальних функцій в умовах значного бюджетного дефіциту, масштабного внутрішнього переміщення населення та руйнування соціальної інфраструктури. У дослідженні використано методи аналізу і синтезу, системного, порівняльного, статистичного аналізу офіційних даних, а також узагальнення матеріалів діяльності міжнародних організацій, державних інституцій і сучасних наукових публікацій. На основі аналізу джерел узагальнено особливості використання міжнародної допомоги на державному, регіональному та локальному рівнях, що дало змогу комплексно оцінити її роль у забезпеченні функціонування системи соціального захисту. За зроблено висновок, що міжнародна допомога стала важливим чинником підтримки системи соціального захисту України, сприяючи збереженню фінансування соціальних виплат, стримуванню зростання рівня бідності та підтримці найбільш уразливих категорій населення. Водночас визначено низку проблем, що впливають на ефективність її використання, зокрема недостатню адресність окремих програм, фрагментарність координації між донорами та державними інституціями, нерівномірність регіонального охоплення, кадровий дефіцит, цифровий розрив і недостатній розвиток механізмів оцінювання соціального впливу міжнародної допомоги. На підставі проведеного аналізу окреслено напрями підвищення ефективності використання міжнародної допомоги.

Ключові слова: міжнародна фінансова допомога, соціальний захист, воєнний стан, ефективність, соціальна політика, внутрішньо переміщені особи, децентралізація, громади, гуманітарна допомога, Україна.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну, розпочате 24 лютого 2022 року, спричинило безпрецедентне руйнування соціально-економічної інфраструктури держави. В умовах різкого зростання воєнних витрат та скорочення дохідної бази державного бюджету фінансування соціального захисту населення стало критично залежним від зовнішньої підтримки. За оцінками Світового банку, загальна сума збитків від війни перевищує 400 млрд доларів США, а щорічна потреба у фінансуванні соціальних програм зростала пропорційно масштабам гуманітарної кризи.

Соціальний напрям міжнародної фінансової допомоги є критично важливим з огляду на природу воєнної кризи: на відміну від інфраструктурних руйнувань, соціальні наслідки – зuboжіння, переміщення, психологічні травми, втрата зайнятості – мають довготривалий характер і не зникають після відновлення фізичних об'єктів. Без підтримки соціальної сфери суспільство втрачає здатність до відновлення навіть за умови отримання значних ресурсів на відбудову. Саме тому ефективність використання міжнародної допомоги у цьому секторі визначає не лише поточний добробут населення, а й довгострокову стійкість держави.

Актуальність теми визначається потребою у системному аналізі того, наскільки міжнародна фінансова підтримка справді досягає вразливих верств населення, якою мірою вона інтегрована в національну систему соціального захисту і чи здатна стати основою для сталого розвитку цієї системи після завершення активної фази воєнних дій.

Мета статті – проаналізувати механізми та обсяги міжнародної фінансової допомоги у соціальній сфері України з початку повномасштабного вторгнення до теперішнього часу, оцінити ефективність її використання на різних рівнях управління та визначити ключові проблеми, що перешкоджають досягненню максимального соціального ефекту.

У дослідженні використано методи аналізу та синтезу, порівняльного аналізу, системного підходу, статистичного аналізу офіційних даних, а також узагальнення матеріалів міжнародних організацій, державних інституцій та результатів сучасних наукових досліджень. Застосування зазначених методів дало змогу комплексно оцінити особливості використання міжнародної допомоги у сфері соціального захисту населення України в умовах воєнного стану.

Питання ефективності зовнішньої допомоги в умовах збройного конфлікту досліджували вітчизняні науковці О. Бетлій [6], З. Бурик [4], Г. Возняк, О. Прокопишин [2], аналітичні інституції: Інститут економічних досліджень та політичних консультацій [6], Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, аналітичний центр CEDOS, а також дослідники ролі громадянського суспільства та місцевого самоврядування у розподілі міжнародної підтримки – О. Кочерга, В. Купрійчук [13]. Серед міжнародних організацій вагомий внесок у вивчення цієї теми зробили УВКБ ООН, МОМ, ЮНІСЕФ [5, 7]. Разом із тим комплексна оцінка ефективності саме соціального спрямування допомоги з урахуванням усіх рівнів її реалізації – від державного до індивідуального – залишається недостатньо вивченою у наукових публікаціях.

Ефективна координація дій державного та приватного секторів є ключовим чинником забезпечення стійкого післявоєнного відновлення України. На основі аналізу відкритих джерел, офіційної статистики та матеріалів міжнародних організацій автори дійшли висновку, що ефективність використання міжнародної допомоги визначається комплексом взаємопов'язаних інституційних, фінансових, організаційних та соціальних чинників, вплив яких простежується на всіх рівнях реалізації міжнародної підтримки – макро-, мезо- та мікрорівнях, кожен з яких характеризується власними механізмами, суб'єктами та логікою розподілу ресурсів.

Макрорівень: бюджетна підтримка держави. На макрорівні ключову роль відіграють МВФ, Світовий банк, Європейський Союз та США. Загальний обсяг міжнародної допомоги, отриманої Україною у 2022–2024 роках, склав близько 106 млрд дол. США, з яких 47,3 млрд дол. – лише у 2024 році [9]. Ця підтримка спрямовується насамперед на стабілізацію державного бюджету: в умовах, коли оборонні витрати поглинають переважну частку власних доходів держави, соціальна складова бюджету утримується переважно завдяки зовнішньому фінансуванню [1]. Найбільшим окремим інструментом став проєкт Світового банку «Державні витрати для підтримки сталого державного управління» (PEACE): у його рамках мобілізовано понад 20 млрд дол. США для виплати пенсій, заробітних плат учителям та держслужбовцям, фінансування медичних послуг. Загалом з лютого 2022 року Світовий банк разом із партнерами мобілізував для України 38 млрд дол. США у вигляді фінансових зобов'язань та гарантій [11]. На макрорівні допомога регламентується міжурядовими угодами та меморандумами, що визначають умови, пріоритети і механізми звітності.

Таким чином, на макрорівні міжнародна допомога забезпечує передусім фінансову стійкість системи соціального захисту, дозволяючи державі виконувати базові соціальні зобов'язання навіть в умовах критичного бюджетного дефіциту.

Мезорівень: роль територіальних громад та регіонів. Реформа децентралізації, проведена в Україні у 2014–2020 роках, суттєво змінила архітектуру розподілу соціальної підтримки: територіальні громади отримали значно ширші повноваження у сфері соціального захисту та значно більші власні бюджети. В умовах воєнного стану це стало конкурентною перевагою системи – громади виявилися здатними оперативно реагувати на гуманітарні потреби на місцях, не чекаючи рішень з центру. Частина міжнародної допомоги спрямовується безпосередньо на рівень громад – через програми підтримки місцевого самоврядування ЄС, ПРООН, USAID. Принципово важливо, що на мезорівні запити на допомогу можуть формуватися знизу вгору: громада ідентифікує конкретні потреби своїх жителів (у т.ч. ВПО) і звертається за адресною підтримкою до донорів або центральних органів влади. Це робить систему більш гнучкою та наближеною до реальних потреб населення.

Узагальнення матеріалів ПРООН, програм Європейського Союзу та результатів реформи децентралізації дозволяє зробити висновок, що ефективність міжнародної допомоги значною мірою залежить від інституційної спроможності територіальних громад, які забезпечують адаптацію міжнародних програм до локальних потреб населення.

Мікрорівень: цільова гуманітарна допомога та волонтери. На мікрорівні функціонує система цільової грошової допомоги, яка реалізується безпосередньо через міжнародні гуманітарні організації – УВКБ ООН, Всесвітню продовольчу програму (ВПП ООН) та Міжнародну організацію з міграції (МОМ), а також через мережу вітчизняних НКО і волонтерів. Міжнародні організації діють на підставі меморандумів з Міністерством соціальної політики України та використовують реєстри бенефіціарів державних соціальних програм [10]. Ключовим координаційним механізмом стала платформа «Допомога», через яку здійснюється верифікація отримувачів та запобігається дублювання виплат. Волонтерський рух, що набув безпрецедентного масштабу після 24 лютого 2022 року, фактично став третім сектором системи соціального захисту – заповнюючи прогалини там, куди не доходять ні державні, ні міжнародні програми. Принципово важливою є ініціатива ReReHID, спрямована на перехід від екстреної гуманітарної допомоги до побудови стійкої, кризостійкої національної системи соціального захисту [7].

Порівняння підходів УВКБ ООН, МОМ, ВПП ООН та Міністерства соціальної політики України засвідчує поступовий перехід від переважно гуманітарної моделі підтримки до інтегрованої системи соціального захисту, орієнтованої на довгострокову соціальну стійкість населення.

Відновлення України після війни є одним із найбільших викликів, перед якими стоїть країна, і для цього необхідно зосередити зусилля на визначенні пріоритетних сфер фінансування. Урядом України в 2024 році було визначено такі пріоритетні сфери швидкого відновлення: енергетика (відновлення об'єктів енергогенерації і децентралізація української енергосистеми), гуманітарне розмінування, житло (відбудова житлового фонду країни та забезпечення житлом ВПО), критична та соціальна інфраструктура, підтримка бізнесу для відновлення економіки.

За оцінками уряду, Світового банку, Європейської комісії та ООН, представленими у звіті Швидкої оцінки завданої шкоди та потреб України на відновлення RDNA 4, загальна потреба у фінансуванні відновлення країни становить понад 524 мільярди доларів США [12], що значно перевищує річний ВВП держави.

Дані, наведені в таблиці 1, дають чітке уявлення про потреби країни у фінансуванні відновлення в 2024 році, розподілені по основних секторах економіки, що дозволяє стратегічно підійти до планування ресурсів на наступні роки.

Таблиця 1

Потреби у фінансуванні відновлення економіки України за секторами, 2024 р.

Сектор / сфера	Потреба, млрд дол. США	Частка, %	Регіони з найбільшими втратами	Пріоритет фінансування
Транспорт	78,0	15,0	Харківська, Херсонська	Високий
Енергетика та видобуток	68,0	13,0	Запорізька, Донецька	Високий
Торгівля і промисловість	64,0	12,0	Центральні, прифронтові	Середній
Сільське господарство	55,0	10,0	Південь, Центр	Середній
Соціальний сектор (освіта, охорона здоров'я, соцзахист, житло)	185,4	35,0	Уся територія	Високий
Розчищення завалів, управління наслідками	13,0	2,0	Прифронтові	Середній
Інші	60,6	12,0	Уся територія	Середній
Усього (2025–2034)	524,0	100,0	–	–

Джерело: розроблено авторами на основі [12]

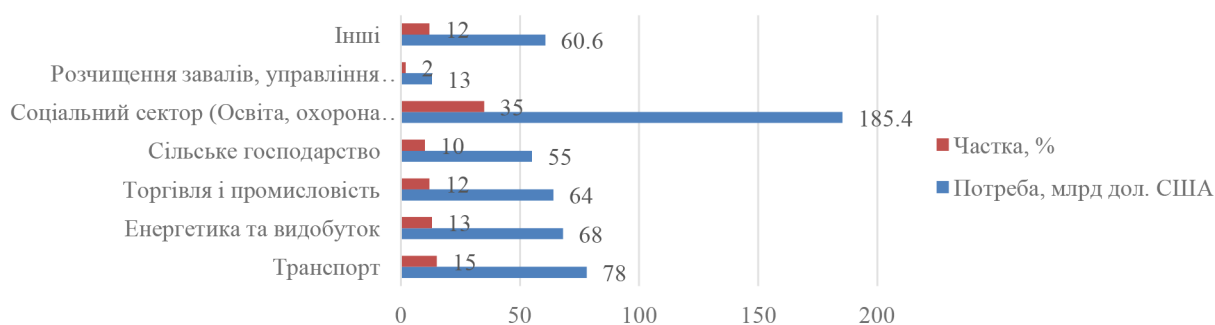


Рис. 1. Потреби у фінансуванні відновлення економіки України за секторами, 2024 р.

Джерело: розроблено автором на основі [12]

Отже, соціальний сектор (включає житлове будівництво, освіту, охорону здоров'я та соціальний захист, де загальна потреба оцінюється в 185,4 мільярди доларів США, що становить 35 % від загальної суми) є найбільшим реципієнтом потреб у фінансуванні, що підтверджує доцільність розгляду міжнародної допомоги саме як інструменту забезпечення соціальної стійкості населення, а не лише фінансової підтримки державного бюджету.

Парадоксальна ситуація, що склалася в Україні до 2024 року, полягає в наступному: система соціального захисту, підтримувана безпрецедентними обсягами міжнародної допомоги, сприймається більшістю населення як неефективна. За даними загальнонаціонального соціологічного опитування, проведеного Київською школою економіки на замовлення Мінсоцполітики та за підтримки ЮНІСЕФ, лише близько половини респондентів оцінили систему соціальної підтримки позитивно, тоді як 48 % (тобто майже кожен другий опитаний) назвали її неефективною. При цьому 57 % – понад половина громадян – вважають, що отримати державну допомогу складно [5].

Водночас зіставлення результатів соціологічних опитувань із адміністративною статистикою міжнародних організацій свідчить про певну невідповідність між об'єктивними показниками охоплення програм соціальної підтримки та суб'єктивним сприйняттям їх ефективності населенням. Це дає підстави стверджувати, що оцінка ефективності міжнародної допомоги має враховувати не лише кількісні показники надання допомоги, а й рівень довіри громадян до системи соціального захисту.

Проте статистика охоплення окремих програм демонструє суттєво вищі показники. За даними спільного дослідження УВКБ ООН, МОМ та ЮНІСЕФ, рівень ефективного охоплення програми допомоги внутрішньо переміщеним особам становить 81 % – тобто з приблизно 4,9 млн зареєстрованих ВПО реальну підтримку отримують близько 3,97 млн осіб. Програма підтримки осіб з інвалідністю охоплює 70 % від загальної кількості – з понад 3 млн осіб цієї категорії допомогу отримують близько 2,1 млн [7].

Розрив між цими показниками пояснюється структурними асиметріями системи. Програми, орієнтовані на чітко визначені категорії (ВПО з підтвердженим статусом, особи з офіційно встановленою інвалідністю), демонструють задовільне охоплення. Натомість програми підтримки малозабезпечених сімей охоплюють лише 35 % від тих, хто має на них право – тобто з приблизно 1,5 млн потенційних отримувачів реально підтримку отримують близько 525 тис. сімей. Ще гірша ситуація з житлово-комунальними субсидіями – рівень охоплення становить лише 28 %, що означає, що близько 72 % потенційних отримувачів залишаються без підтримки на оплату комунальних послуг [7].

Важливим індикатором реального впливу міжнародної підтримки є динаміка рівня бідності. Навесні 2022 року Світовий банк прогнозував, що внаслідок війни бідність в Україні може охопити понад 50 % населення – тобто понад 21 млн осіб, – а в окремих сценаріях – до 80 %, що становило б близько 33 млн людей. Реальний показник виявився значно нижчим – близько 25 %, або орієнтовно 10 млн осіб – і це безпосередньо

пов'язано з тим, що соціальні виплати вдалося зберегти завдяки зовнішньому бюджетному фінансуванню [6].

Таким чином, результати аналізу даних Світового банку, міжнародних гуманітарних організацій та національної статистики взаємно підтверджують, що саме зовнішнє фінансування стало одним із визначальних чинників стримування різкого зростання бідності, запобігши гуманітарній катастрофі, яка могла охопити додатково від 10 до 23 млн людей, та збереження функціонування системи соціального захисту України в умовах воєнного стану.

Оцінюючи ефективність комплексно, необхідно враховувати і регіональний вимір: рівень охоплення соціальними програмами суттєво відрізняється між регіонами – прифронтові та деокуповані території традиційно характеризуються нижчим охопленням через руйнування інфраструктури соціальних служб, переміщення фахівців та ускладнення з верифікацією. Це свідчить про те, що ефективність допомоги на макрорівні не гарантує рівного доступу до неї на мікрорівні.

Аналіз ефективності використання міжнародної допомоги у соціальній сфері виявляє комплекс системних проблем, що мають як поточний, так і довгостроковий вимір.

По-перше, проблема адресності та охоплення залишається однією з найгостріших: найбільш вразливі категорії – малозабезпечені сім'ї та особи, що потребують субсидій, – охоплені найменше (28–35 %), оскільки хронічна бідність часто юридично не підтверджена і не відображена в реєстрах. Така структурна вада системи формує ризик того, що після завершення воєнного стану нерівність у доступі до соціальної підтримки не зникне, а лише набуде нових форм.

По-друге, проблема боргового навантаження стає дедалі відчутнішою в міру того, як значна частина міжнародної підтримки надається у формі кредитів, а не грантів [1, 2]. Це збільшує борговий тягар на державний бюджет і звужує фінансовий простір для соціальних витрат у середньостроковій перспективі – саме у той момент, коли потреби у підтримці ветеранів, реабілітації постраждалих та подоланні бідності лише зростатимуть.

По-третє, проблема координації та фрагментарності виявляється в тому, що одночасна присутність десятків донорів і гуманітарних організацій при недостатньо розвинутій координаційній архітектурі призводить до дублювання виплат в одних категоріях і прогалин в інших [10]. Без формування єдиного координаційного механізму частина програм після завершення активної фази допомоги буде згорнута некоординовано, що спричинить різкий «обрив» підтримки для окремих груп.

По-четверте, проблема переходу від екстреного до системного залишається невирішеною попри наявність відповідних ініціатив. Більшість програм міжнародної допомоги створювалися як короткострокові інструменти кризового реагування, і їхня тривала дія починає формувати інституційну залежність, яка гальмує розвиток внутрішнього потенціалу системи. Ініціатива PeReHID є кроком у правильному напрямі, однак її повноцінна реалізація потребує значних інституційних зусиль та часу [4, 7].

По-п'яте, проблема цифрового розриву набуває особливої гостроти в контексті прискореної цифровізації соціальних послуг: реєстри, онлайн-заявки, виплати на картки підвищують ефективність системи загалом, однак одночасно ексклюдує найбільш вразливих – людей похилого віку, осіб з інвалідністю, мешканців прифронтових зон із зруйнованою інфраструктурою зв'язку. Без цілеспрямованих програм цифрової інклюзії цей розрив поглиблюватиметься, перетворюючись на новий структурний бар'єр доступу до соціальної підтримки.

По-шосте, проблема вторинного переміщення та нестабільності бенефіціарів ускладнює ведення актуальних реєстрів і забезпечення безперервності допомоги: значна частина ВПО здійснює повторні переміщення внаслідок зміни лінії фронту або повернення до деокупованих територій. Без налагодженої системи портативності соціальних послуг частина переміщених осіб у процесі повернення додому ризикує тимчасово випасти з усіх реєстрів, опинившись у правовому та соціальному вакуумі.

По-сьоме, проблема непрозорості та відсутності моніторингу результатів позначається на якості управлінських рішень: звітність про використання міжнародної допомоги здебільшого обмежується фінансовими показниками – скільки коштів виділено та освоєно, – але не охоплює якісних індикаторів того, наскільки змінився реальний добробут отримувачів. Відсутність системної оцінки соціального впливу позбавляє донорів та уряд доказової бази для обґрунтованого планування програм відбудовчого періоду.

По-восьме, проблема кадрового потенціалу соціальної сфери набуває критичного характеру: частина соціальних працівників сама стала ВПО, частина мобілізована, частина виїхала за кордон. Система надає соціальні послуги в умовах хронічного кадрового дефіциту при одночасному зростанні навантаження, і цей дефіцит, якщо не буде вжито системних заходів з підготовки та утримання фахівців, стане критичним бар'єром для відновлення повноцінного функціонування системи у повоєнний час.

Сукупний вплив цих викликів на систему є кумулятивним: проблеми, що виникли або загострилися у 2022–2023 роках, до 2025–2026 років набули системного характеру. Адресність, координація, кадри, цифровий розрив – кожна з цих проблем окремо є керованою, однак їх одночасне існування в умовах хронічного ресурсного дефіциту та безперервного стресу системи суттєво знижує загальну ефективність міжнародної допомоги у соціальній сфері та ускладнює перехід до стійкої моделі соціального захисту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз механізмів використання міжнародної фінансової допомоги у сфері соціального захисту населення України в умовах воєнного стану засвідчив, що її ефективність визначається не лише обсягами залучених фінансових ресурсів, а насамперед

рівнем інституційної координації, адресності, доступності для вразливих категорій населення та здатністю інтегрувати міжнародні програми у національну систему соціального захисту.

По-перше, міжнародна фінансова допомога відіграла роль системного стабілізатора соціальної сфери України в умовах воєнного стану: саме завдяки зовнішній підтримці на макрорівні вдалося утримати рівень бідності на позначці ~25 % (близько 10 млн осіб) замість прогнозованих 50–80 % (21–33 млн осіб), зберегти виплату пенсій, соціальних допомог та заробітних плат у бюджетній сфері.

По-друге, реалізація допомоги на мезорівні засвідчила конкурентні переваги децентралізованої моделі управління: територіальні громади, наділені достатніми повноваженнями та ресурсами, виявилися здатними оперативно реагувати на місцеві потреби, формуючи запити на підтримку знизу вгору. Це принципово відрізняє українську модель від централізованих систем розподілу допомоги і має бути збережено та розвинуто у повоєнний період.

По-третє, ефективність використання допомоги є структурно нерівномірною. Програми з чіткою категоріальною ідентифікацією бенефіціарів (ВПО – 81 %, особи з інвалідністю – 70 %) демонструють прийнятне охоплення, тоді як широкі програми підтримки малозабезпечених залишаються системно недоохопленими (субсидії – 28 %, малозабезпечені сім'ї – 35 %). Низька суспільна оцінка системи (48 % вважають її неефективною) сигналізує про проблеми з доступністю та інформованістю населення.

По-четверте, виявлені системні проблеми – адресність, боргове навантаження, фрагментарність, цифровий розрив, кадровий дефіцит – мають не лише поточний, а й перспективний вимір: не вирішені сьогодні, вони трансформуються у структурні обмеження соціальної системи у повоєнний період.

Підвищення ефективності міжнародної допомоги у соціальній сфері потребує: вдосконалення механізмів верифікації та розширення реєстрів бенефіціарів з акцентом на хронічно бідні категорії; посилення координації між донорами, центральними органами влади та територіальними громадами; збільшення частки грантового фінансування порівняно з кредитним; запровадження системи оцінки соціального впливу програм; подолання цифрового розриву для найбільш вразливих груп; а також пришвидшення переходу від екстреної гуманітарної підтримки до інтегрованої, кризостійкої національної системи соціального захисту – відповідно до логіки ініціативи PeReHID [4, 7].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності окремих програм у регіональному розрізі, порівняльним аналізом моделей розподілу міжнародної допомоги на рівні громад, а також із розробкою індикаторів готовності системи соціального захисту до функціонування в умовах повоєнного відновлення.

Використана література:

1. Прутська О. Соціальна політика під час війни: міжнародна допомога для соціального фінансування. *Економіка та суспільство*. 2026. № 85. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2026-85-38> (дата звернення: 12.07.2026).
2. Чеберяко О., Герус Д. Вплив міжнародної фінансової допомоги на боргову безпеку України в умовах широкомасштабної війни. *Науковий журнал «Світ фінансів»*. 2025. № 1(82). С. 69–84. URL: <http://sf.wunu.edu.ua/index.php/sf/article/view/1784> (дата звернення: 12.07.2026).
3. Панченко В. А. Роль міжнародної фінансової допомоги у відбудові економіки України в умовах війни. *Економіка, управління та адміністрування*. 2024. № 2(108). С. 139–143. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2024-2\(108\)-139-143](https://doi.org/10.26642/ema-2024-2(108)-139-143) (дата звернення: 12.07.2026).
4. Бурик З. Сучасні виклики реалізації соціальної політики в умовах війни та післявоєнного відновлення та в контексті сталого розвитку. *Аспекти публічного управління*. 2025. Т. 13. № 2. С. 33–43. DOI: <https://doi.org/10.15421/152518> (дата звернення: 12.07.2026).
5. Титюк С., Маркуц Ю., Волосевич І., Мотузка Т., Шиманський В. Національне опитування щодо сприйняття і обізнаності населенням соціальної політики в Україні : аналітичний звіт / ЮНІСЕФ, Київська школа економіки, Міністерство соціальної політики України. Київ, 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/48646/file/KSE_MoSP_UNICEF_report_Sociology_Ukr.pdf.pdf (дата звернення: 12.07.2026).
6. Betliy O. Social Policy in Ukraine in the Wartime: 2022–2023 years : Policy Paper / Institute for Economic Research and Policy Consulting. Kyiv, 2023. URL: <https://www.kas.de/uk/web/ukraine/einzelstitel/-/content/social-na-politika-v-ukraini-u-voennij-cas-2022-2023-roki> (дата звернення: 12.07.2026).
7. Ефективне охоплення та бар'єри у доступі до державної системи соціального захисту України : дослідження / УВКБ ООН, ЮНІСЕФ, МОМ, ВПП ООН. Грудень 2024. URL: <https://www.unhcr.org/ua/sites/ua/files/2025-03.pdf> (дата звернення: 12.07.2026).
8. Україна: четверта Швидка оцінка завданої шкоди та потреб на відновлення (RDNA4). Лютий 2022 – грудень 2024 / Світовий банк, Уряд України, Європейський Союз, Організація Об'єднаних Націй. 2025. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en.pdf> (дата звернення: 12.07.2026).
9. Залужна З. В. Роль міжнародної підтримки у фінансуванні витрат державного бюджету України в умовах війни. *Сталий розвиток економіки*. 2024. № 4(51). С. 419–424. DOI: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2024-51-59> (дата звернення: 12.07.2026).
10. Міністерство соціальної політики України. Умови надання грошової допомоги від міжнародних організацій. «Допомога. 2022–2024. URL: <https://www.msp.gov.ua/press-center/news> (дата звернення: 12.07.2026).
11. Світовий банк. Україна: закладання фундаменту для відновлення в умовах війни. 2023. URL: <https://www.worldbank.org/uk/results/2023/11/30/the-world-bank-and-ukraine-laying-the-groundwork-for-reconstruction-in-the-midst-of-war> (дата звернення: 12.07.2026).
12. Місцеве самоврядування в умовах відновлення України: виклики та перспективи : матеріали міжнародного круглого столу до Дня місцевого самоврядування в Україні / за заг. ред. Л. Г. Комахи, В. С. Колтун, Ю. Ф. Дехтяренко. Київ : ННІ ПУДС КНУ, 2022. 166 с. URL: <https://www.researchgate.net/publication/368918927> (дата звернення: 12.07.2026).

References:

1. Strutska O. (2026) Sotsialna polityka pid chas viiny: mizhnarodna dopomoha dlia sotsialnoho finansuvannia [Social policy during the war: international aid for social financing]. *Ekonomika ta suspilstvo*. No. 85. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2026-85-38> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
2. Cheberiaiko O., Herus D. (2025) Vplyv mizhnarodnoi finansovoi dopomohy na borkhovu bezpeku Ukrainy v umovakh shyrokomasshtabnoi viiny [Impact of international financial aid on the debt security of Ukraine under large-scale war conditions]. *Naukovyi zhurnal "Svit finansiv"*. No. 1(82). S. 69–84. URL: <http://sf.wunu.edu.ua/index.php/sf/article/view/1784> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
3. Panchenko V. A. (2024) Rol mizhnarodnoi finansovoi dopomohy u vidbudovi ekonomiky Ukrainy v umovakh viiny [The role of international financial assistance in the reconstruction of Ukraine's economy under wartime conditions]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia*. No. 2(108). S. 139–143. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2024-2\(108\)-139-143](https://doi.org/10.26642/ema-2024-2(108)-139-143) (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
4. Buryk Z. (2025) Suchasni vyklyky realizatsii sotsialnoi polityky v umovakh viiny ta pisliavoiennoho vidnovlennia ta v konteksti staloho rozvytku [Current challenges of implementing social policy in the context of war and post-war reconstruction and in the context of sustainable development]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. Vol. 13. No. 2. S. 33–43. DOI: <https://doi.org/10.15421/152518> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
5. Tytiuk S., Markuts Yu., Volosevych I., Motuzka T., Shymanskyi V. (2024) Natsionalne opytuvannia shchodo spryiniattia i obiznanosti naselenniam sotsialnoi polityky v Ukraini [National survey on public perception and awareness of social policy in Ukraine] : analitychnyi zvit / UNICEF, Kyiv School of Economics, Ministry of Social Policy of Ukraine. Kyiv. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/48646/file/KSE_MoSP_UNICEF_report_Sociology_Ukr.pdf.pdf (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
6. Betliy O. (2023) Social Policy in Ukraine in the Wartime: 2022–2023 years : Policy Paper / Institute for Economic Research and Policy Consulting. Kyiv. URL: <https://www.kas.de/uk/web/ukraine/einzeltitel/-/content/social-na-politika-v-ukraini-u-voennij-cas-2022-2023-roki> (data zvernennia: 12.07.2026).
7. UNHCR, UNICEF, IOM, WFP (2024) Efektyvne okhopennia ta bariery u dostupi do derzhavnoi systemy sotsialnoho zakhystu Ukrainy [Understanding effective coverage and barriers to the Ukrainian state social protection system]: doslidzhennia. URL: <https://www.unhcr.org/ua/sites/ua/files/2025-03.pdf> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
8. World Bank, Government of Ukraine, European Union, United Nations (2025) Ukraina: chetverta Shvydka otsinka zavdanoi shkody ta potreb na vidnovlennia (RDNA4). Liutyi 2022 – hruden 2024 [Ukraine: Fourth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA4). February 2022 – December 2024]. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en.pdf> (data zvernennia: 12.07.2026).
9. Zaluzhna Z. V. (2024) Rol mizhnarodnoi pidtrymky u finansuvanni vytrat derzhavnoho biudzhetu Ukrainy v umovakh viiny [The role of international support in financing Ukraine's state budget expenditures during the war]. *Stalyi rozvytok ekonomiky*. No. 4 (51). S. 419–424. DOI: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2024-51-59> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
10. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy Umovy nadannia hroshovoi dopomohy vid mizhnarodnykh orhanizatsii [Terms of providing monetary aid from international organizations]. YeDopomoga. 2022–2024. URL: <https://www.msp.gov.ua/press-center/news> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
11. Svitovyi bank (2023) Svitovyi bank i Ukraina: Zakladannia fundamentu dlia vidnovlennia v umovakh viiny [The World Bank and Ukraine: Laying the groundwork for reconstruction in the midst of war]. URL: <https://www.worldbank.org/uk/results/2023/11/30/the-world-bank-and-ukraine-laying-the-groundwork-for-reconstruction-in-the-midst-of-war> (data zvernennia: 12.07.2026). [in Ukrainian]
12. Komakha L. H., Koltun V. S., Dekhtiarenko Yu. F. (Eds.) (2022) Misceve samovriaduvannia v umovakh vidnovlennia Ukrainy: vyklikly ta perspektyvy. [Local self-government in the conditions of recovery of Ukraine: challenges and prospects]. Materialy mizhnarodnoho Kruhloho stolu do dnia miscevoho samovriaduvannia v Ukraini. Kyiv. URL: <https://www.researchgate.net/publication/368918927>. [in Ukrainian]

L. Shkoliar, Ye. Nikolaichuk. Effectiveness of international aid use in the field of social protection of the population of Ukraine under martial law

The article examines the specific features of the use of international financial assistance in Ukraine's social protection system under martial law. It shows that the full-scale war has sharply increased the demand for social support while strengthening the dependence of the system on international financial and humanitarian aid. International assistance has become a key instrument for maintaining the state's social resilience, ensuring the continuity of essential social services despite a severe budget deficit, large-scale internal displacement, and the destruction of social infrastructure.

The study applies methods of analysis and synthesis, systems analysis, comparative analysis, statistical analysis of official data and the generalization of materials from international organizations, public institutions, and recent scientific publications. Using publicly available sources, it examines the use of international assistance at the national, regional and local levels, providing a comprehensive assessment of its contribution to the functioning of the social protection system.

The findings demonstrate that international assistance has played a vital role in sustaining the financing of social benefits, reducing poverty risks, and supporting the most vulnerable population groups. At the same time, the study identifies several factors limiting its effectiveness, including insufficient targeting of some programmes, fragmented coordination between donors and public authorities, uneven regional coverage, staff shortages, the digital divide, and weak mechanisms for assessing the social impact of assistance. Based on these findings, the article proposes key directions for improving the efficiency and effectiveness of international assistance in strengthening Ukraine's social protection system under martial law.

Key words: international financial aid, social protection, martial law, effectiveness, social policy, internally displaced persons, decentralization, communities, humanitarian aid, Ukraine.

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.016:004

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.111.29>

Якоб Е. Б.

orcid.org/0000-0002-9514-655X

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ У ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У 5–9 КЛАСАХ

У статті досліджено можливості інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики учнів 5–9 класів у контексті реалізації концепції Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку алгоритмічного мислення та суперечністю між значним педагогічним потенціалом освітньої робототехніки і її обмеженим використанням у шкільному курсі інформатики.

Метою дослідження є виявлення й систематизація елементів змісту навчання, які створюють передумови для інтеграції робототехнічної діяльності в навчання інформатики. Методологічною основою дослідження є якісний документальний аналіз Державного стандарту базової середньої освіти, чинних модельних навчальних програм з інформатики та робототехніки, а також відповідних лінійок підручників.

Результати дослідження засвідчили, що, хоча освітня робототехніка лише обмежено представлена як окремий компонент змісту навчання, програмування, алгоритмізація, моделювання, проєктна діяльність і робота з даними створюють належні умови для її інтеграції. На основі проведеного аналізу розроблено модель інтеграції освітньої робототехніки, яка поєднує зміст навчання інформатики, алгоритмічні компоненти, рекомендовані робототехнічні платформи та приклади навчальної діяльності з урахуванням вікових особливостей учнів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель може бути використана для методичної підтримки вчителів, удосконалення змісту підручників, а також оновлення підготовки майбутніх учителів інформатики. Отримані результати підтверджують, що чинна нормативно-правова та навчально-методична база створює належні передумови для поетапної інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики.

Ключові слова: методика навчання інформатики, навчання програмування, алгоритмічне мислення, освітня робототехніка, цифрові технології в освіті, інтеграція змісту навчання, STEM-освіта.

Одним із важливих завдань сучасної освіти є формування в учнів компетентностей, необхідних для ефективного розв'язування проблем у цифровому середовищі. Серед них особливе місце посідає алгоритмічне мислення, яке розглядається як одна з ключових компетентностей навчання інформатики та універсальна здатність до розв'язування проблем [7].

Розвиток алгоритмічного мислення є одним із пріоритетів предмета «Інформатика». Водночас засвоєння алгоритмів і програмування часто відбувається на абстрактному рівні, тому сучасні дослідження дедалі більше акцентують увагу на діяльнісних методах навчання. Одним із найперспективніших напрямів є освітня робототехніка, яка поєднує програмування з практичною діяльністю та забезпечує швидкий зворотний зв'язок [7].

Попри значний педагогічний потенціал, в Україні освітня робототехніка переважно використовується у гуртковій роботі, факультативних і STEM-проєктах [12]. Водночас компетентнісний підхід Нової української школи та Державний стандарт базової середньої освіти передбачають розвиток алгоритмічного мислення, цифрової компетентності, умінь розв'язувати проблеми й виконувати проєктну діяльність, що створює сприятливі умови для використання робототехнічних засобів на уроках інформатики [1, 3, 7].

Аналіз наукових праць засвідчує, що більшість досліджень присвячено педагогічним перевагам освітньої робототехніки та її ролі у STEM-освіті [2, 7, 12, 15]. Натомість недостатньо досліджено, якою мірою чинні нормативні документи, модельні навчальні програми та навчально-методичне забезпечення України створюють можливості для інтеграції робототехнічної діяльності в навчання інформатики учнів 5–9 класів. Саме на розв'язання цього питання спрямоване дане дослідження.

Мета статті – з'ясувати можливості для інтеграції освітньої робототехніки у навчання інформатики учнів 5–9 класів в Україні та визначення елементів змісту навчання та очікуваних результатів навчання, які можуть бути педагогічно обґрунтовано поєднані з робототехнічною діяльністю.

Алгоритмічне мислення є однією з ключових компетентностей сучасної освіти, яка дає змогу учням системно розв'язувати проблеми шляхом їх поетапного аналізу та розв'язання [12]. Міжнародні наукові дослідження засвідчують, що ця компетентність виходить за межі програмування та охоплює такі універсальні компоненти, як декомпозиція, абстрагування, розпізнавання закономірностей, розроблення алгоритмів і налагодження програм [14]. Для учнів 5–9 класів особливо важливим є навчальне середовище, що поєднує абстрактні поняття з практичною діяльністю [9].

Згідно з результатами наукових досліджень, освітня робототехніка є не лише технічним засобом навчання, а й ефективним педагогічним середовищем, що забезпечує безпосередній зворотний зв'язок, підвищує навчальну мотивацію та сприяє розвитку алгоритмічного мислення, програмувальних умінь і STEM-компетентностей [2, 7, 11]. Її педагогічна цінність полягає в тому, що учні не використовують готові розв'язання, а активно беруть участь у процесі аналізу задачі, проєктування алгоритму, програмування, тестування та

налагодження власних рішень [10]. Такі види діяльності безпосередньо відповідають основним компонентам алгоритмічного мислення.

Використання освітньої робототехніки узгоджується з конструкціоністським підходом С. Пейперта, відповідно до якого навчання є найбільш ефективним тоді, коли учні створюють власні матеріальні або цифрові продукти. Робототехнічні завдання поєднують програмування з практичною діяльністю, забезпечують безпосередній зворотний зв'язок і сприяють формуванню алгоритмічного мислення, пов'язуючи абстрактні поняття з практичним досвідом [2, 13].

Ідеї конструкціонізму були розвинуті М. Резніком і Я. Кафаї, які підкреслюють значення творчої цифрової діяльності, співпраці та самостійного розв'язування проблем у процесі навчання програмування [10].

За результатами досліджень М. У. Берс, освітня робототехніка є ефективним засобом розвитку алгоритмічного мислення вже в молодшому шкільному віці, сприяючи також формуванню програмувальних умінь, творчості, стратегій розв'язування проблем, критичного мислення та навичок ітеративного вдосконалення рішень [8, 9].

Робототехнічні проєкти здебільшого реалізуються у формі групової роботи, що сприяє розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці та спільного розв'язування проблем [2, 8, 15]. У контексті навчання інформатики така організація діяльності забезпечує не лише формування алгоритмічного мислення, а й створює умови для розвитку проєктної компетентності та застосування програмування у практичних ситуаціях.

Освітня робототехніка є одним із практичних інструментів реалізації STEM-освіти, забезпечуючи інтегроване застосування знань з інформатики, математики, природничих наук і технологій під час виконання практичних завдань та міжпредметних проєктів [2, 14]. В українському контексті такий підхід відповідає концепції Нової української школи та Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), що визначають інтеграцію цих галузей одним із пріоритетів розвитку освіти [3, 5, 6].

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що освітню робототехніку доцільно розглядати не як самостійну мету навчання, а як педагогічний засіб, який ефективно сприяє розвитку алгоритмічного мислення та реалізації компетентнісного підходу в навчанні інформатики. Водночас переважна більшість досліджень зосереджується на педагогічних ефектах використання освітньої робототехніки, тоді як значно менше уваги приділяється аналізу того, яким чином робототехнічна діяльність може бути інтегрована в чинні навчальні програми та зміст предмета «Інформатика».

1. Відображення освітньої робототехніки в нормативних документах України. Державний стандарт базової середньої освіти, розроблений відповідно до концепції Нової української школи, визначає компетентнісні та змістові вимоги до навчання учнів 5–9 класів і орієнтує освітній процес на досягнення результатів навчання [1].

Аналіз Стандарту засвідчив, що освітня робототехніка не виокремлена як самостійний компонент змісту навчання, проте визначені цифрова компетентність, алгоритмічне мислення, розв'язування проблем і використання технологічних пристроїв створюють необхідні передумови для її інтеграції [1]. Стандарт також орієнтує навчання на застосування алгоритмічного підходу, комп'ютерного мислення та STEM-підходу, що додатково розширює можливості використання освітньої робототехніки в навчанні інформатики [1, 5].

Водночас Стандарт не конкретизує, у межах яких тем або видів навчальної діяльності предмета «Інформатика» ці положення мають бути реалізовані. Тому оцінка можливостей інтеграції освітньої робототехніки потребує подальшого аналізу модельних навчальних програм, підручників і навчально-методичного забезпечення.

Аналіз модельних навчальних програм з інформатики. Модельні навчальні програми з інформатики [3] конкретизують вимоги Державного стандарту, визначаючи зміст навчання, очікувані результати та рекомендовані види навчальної діяльності. Саме тому їх аналіз є необхідним для оцінювання можливостей інтеграції освітньої робототехніки. Усі чинні модельні навчальні програми ґрунтуються на вимогах Державного стандарту, проте відрізняються структурою змісту, видами навчальної діяльності та методичними можливостями інтеграції освітньої робототехніки [3].

Для детального аналізу було відібрано модельні навчальні програми, до яких розроблено найбільш поширені лінійки підручників. Інші чинні програми розглядалися з метою виявлення робототехнічних компонентів і можливостей інтеграції освітньої робототехніки. Основну увагу приділено програмуванню, алгоритмічному мисленню, моделюванню та проєктній діяльності.

Порівняльний аналіз модельних навчальних програм з інформатики для 5–6 класів. До порівняльного аналізу було включено модельні навчальні програми, розроблені авторськими колективами Морзе–Барна, Ривкінд–Лисенко–Чернікова–Шакотько та Завадський–Коршунова–Лапінський [3]. Для порівняння було обрано критерії, що характеризують можливості інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики. Основні результати наведено в табл. 1.

Порівняльний аналіз свідчить, що всі три модельні навчальні програми створюють сприятливі передумови для інтеграції освітньої робототехніки, однак реалізують їх різною мірою. Найбільш виражений робототехнічний потенціал має програма Морзе–Барна, яка безпосередньо передбачає програмування роботизованих систем. Програма Завадський–Коршунова–Лапінський вирізняється включенням програмування мікроконтролерів, тоді як програма Ривкінд–Лисенко–Чернікова–Шакотько формує необхідну алгоритмічну основу для подальшої інтеграції робототехнічної діяльності.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика модельних навчальних програм з інформатики для 5–6 класів
щодо можливостей інтеграції освітньої робототехніки**

Критерій аналізу	Морзе–Барна	Ривкінд–Лисенко– Чернікова–Шакотько	Завадський–Коршунова– Лопінський
Безпосереднє відображення освітньої робототехніки	✓	–	–
Згадування програмування роботизованих систем	✓	–	–
Програмування мікроконтролерів	–	–	✓
Розвиток алгоритмічного мислення	✓	✓	✓
Формування програмувальних компетентностей	✓	✓	✓
Підтримка проєктної діяльності	✓	✓	✓
Потенціал інтеграції освітньої робототехніки	Високий	Середній	Високий

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика модельних навчальних програм з інформатики для 7–9 класів
щодо можливостей інтеграції освітньої робототехніки**

Критерій аналізу	Морзе–Барна	Ривкінд–Лисенко– Чернікова– Шакотько	Бондаренко– Ластовецький– Пилипчук–Шестопалов
Безпосереднє відображення освітньої робототехніки	✓	–	–
Програмувальний компонент	✓	✓	✓
Моделювання	✓	✓□	✓
Підтримка проєктної діяльності	✓	✓	✓
STEM-спрямованість	✓	✓	✓
Потенціал інтеграції освітньої робототехніки	Високий	Середній	Високий

Порівняльний аналіз модельних навчальних програм з інформатики для 7–9 класів. До порівняльного аналізу було включено модельні навчальні програми, розроблені авторськими колективами Морзе–Барна, Ривкінд–Лисенко–Чернікова–Шакотько та Бондаренко–Ластовецький–Пилипчук–Шестопалов [3]. Порівняння здійснювалося за критеріями інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики. Основні результати наведено в табл. 2.

Порівняльний аналіз засвідчив, що на рівні 7–9 класів інтеграцію освітньої робототехніки визначає не лише її безпосереднє відображення в модельній програмі, а насамперед програмувальний зміст, моделювання та проєктна діяльність.

Оцінювання здійснювалося з урахуванням робототехнічних компонентів, програмувального змісту, роботи з мікроконтролерами, проєктної діяльності та очікуваних результатів навчання.

Аналіз модельних навчальних програм з інформатики для 5–9 класів засвідчив, що хоча освітня робототехніка лише обмежено представлена як окремий елемент змісту навчання, зміст програм і їх педагогічна спрямованість загалом створюють належне підґрунтя для інтеграції робототехнічної діяльності в навчання інформатики.

Роль модельних навчальних програм з робототехніки. На доповнення до аналізу модельних навчальних програм з інформатики було розглянуто модельні навчальні програми «Робототехніка. 5–6 класи» та «Робототехніка. 7–9 класи» [3]. Це самостійні вибіркові навчальні програми, призначені не для заміни предмета «Інформатика», а для його поглиблення.

Обидві програми ґрунтуються на міждисциплінарному підході, поєднуючи інформатику, математику, природничі науки та технологічну освітню галузь. Основна увага приділяється розвитку алгоритмічного й інженерного мислення, програмуванню, проєктній діяльності, роботі з датчиками та роботизованими системами. У програмі для 7–9 класів додатково передбачено використання штучного інтелекту та текстових мов програмування.

Аналіз засвідчив, що значна частина змісту цих програм може бути адаптована до навчання інформатики. Насамперед це стосується алгоритмізації, програмування, використання датчиків, проєктної діяльності та створення простих робототехнічних систем. Водночас повна реалізація модельних програм з робототехніки потребує значно більшого навчального часу, спеціального матеріально-технічного забезпечення та виконання тривалих проєктів, тому вони насамперед призначені для окремих курсів робототехніки. Однак окремі робототехнічні види діяльності можуть бути інтегровані в навчання інформатики за умови, що вони забезпечують досягнення визначених програмою результатів навчання.

2. Робототехнічний зміст у підручниках з інформатики. Аналіз охопив найновіші чинні підручники з інформатики для 5–9 класів Нової української школи, розроблені відповідно до проаналізованих модельних

навчальних програм. Метою було з'ясувати, якою мірою робототехнічний і алгоритмічний зміст модельних програм відображено в навчальних матеріалах.

Лінійка Морзе–Барна [4] послідовно формує алгоритмічне мислення. Уже в 5 класі подано поняття виконавця, різні способи опису алгоритмів, тему «Програмуємо пристрої» та завдання «Робот-художник», що створюють безпосередній зв'язок із програмуванням фізичних пристроїв. У 6–9 класах зміст поступово розширюється програмуванням, моделюванням і проєктною діяльністю. Хоча окремого розділу з робототехніки підручники не містять, саме ця лінійка найбільш безпосередньо підтримує її інтеграцію.

Лінійка Ривкінд–Лисенко–Чернікова–Шакотько [4] також забезпечує послідовний розвиток алгоритмізації та програмування. У 5–6 класах основну увагу приділено виконавцям, Scratch і проєктній діяльності, а в 7–9 класах поступово розширюються програмувальні та алгоритмічні компетентності. У старших класах зростає роль Python, моделювання, проєктної діяльності та сучасних цифрових технологій, що створює необхідне підґрунтя для інтеграції освітньої робототехніки.

Лінійка Бондаренко–Ластовецький–Пилипчук–Шестопалов [4] орієнтована насамперед на розвиток програмувальних компетентностей. Від 5 класу послідовно впроваджується Python, а в старших класах значну увагу приділено моделюванню, алгоритмам, структурам даних, проєктній діяльності та сучасним цифровим технологіям. Безпосередньо освітня робототехніка в підручниках не представлена, однак зміст створює сприятливі умови для її інтеграції.

Лінійка Коршунова–Завадський [4] серед проаналізованих підручників має найтісніший зв'язок з освітньою робототехнікою. Уже в 5–6 класах поєднуються Scratch і Micro:bit, вивчається програмування пристроїв, робота з датчиками та мікроконтролерами. У 7–9 класах увага зміщується до Python, моделювання та використання мікроконтролерів у практичних проєктах, що забезпечує послідовний перехід від блокового до текстового програмування та створює найбільш сприятливі умови для інтеграції освітньої робототехніки.

За результатами аналізу встановлено, що всі чотири лінійки підручників створюють сприятливі передумови для інтеграції освітньої робототехніки, однак реалізують їх по-різному. Найбільш безпосередньо робототехнічний компонент представлено в підручниках Морзе–Барна та Коршунова–Завадський, де вже в основній школі з'являються завдання з програмування пристроїв, використання Micro:bit і мікроконтролерів. Лінійка Ривкінд–Лисенко–Чернікова–Шакотько формує необхідне підґрунтя через розвиток алгоритмізації, Scratch, Python і проєктної діяльності, тоді як підручники Бондаренко–Ластовецький–Пилипчук–Шестопалов роблять акцент на програмуванні, моделюванні та проєктному навчанні. Жодна з проаналізованих лінійок підручників не містить окремого розділу, присвяченого освітній робототехніці, проте всі вони забезпечують змістову основу для її педагогічно обґрунтованої інтеграції в навчання інформатики.

3. Запропонована модель інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики. Результати документального аналізу засвідчили, що чинний Державний стандарт, модельні навчальні програми та лінійки підручників з інформатики містять достатні передумови для інтеграції освітньої робототехніки. Запропонована модель не є альтернативою чинним модельним навчальним програмам, а ілюструє можливість інтеграції освітньої робототехніки в уже визначений зміст навчання інформатики. На основі проведеного аналізу запропоновано модель, яка поєднує програмний зміст навчання, алгоритмічні компоненти, рекомендовані програмувальні середовища, робототехнічні платформи та приклади навчальної діяльності. Запропонована модель не передбачає введення нових тем, а демонструє можливості реалізації чинних результатів навчання засобами освітньої робототехніки. Основні результати подано в табл. 3.

Таблиця 3

Запропонована модель інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики

Зміст навчання	Алгоритміка	Класи	Середовище програмування	Платформа	Приклад робототехнічної діяльності
Інструкції та алгоритми	Послідовність дій	5–6	Scratch, MakeCode	Micro:bit	Програмування світлодіодів, кнопок, простих рухів або світлових сигналів
Розгалуження	Умовні конструкції	5–7	Scratch, MakeCode	Micro:bit	Реакція на натискання кнопки освітленість або інші показники датчиків
Цикли	Повторення	5–7	Scratch, MakeCode	Micro:bit	Програмування повторюваних дій і циклічної роботи пристрою
Змінні	Зберігання та опрацювання даних	6–8	MakeCode Python, Python	Micro:bit, Arduino / Raspberry Pi	Використання показників датчиків, змінних і простих вимірювань
Тестування та налагодження	Ітерація та виправлення помилок	6–9	Python	Micro:bit, Arduino/ Raspberry Pi	Аналіз і виправлення помилок у роботі програми або пристрою
Проєктна діяльність	Декомпозиція, співпраця	7–9	Python, C++	Arduino	Розроблення та програмування робототехнічних мініпроєктів

Запропонована модель демонструє, що освітня робототехніка може бути інтегрована в навчання інформатики без зміни чинного змісту освіти. Робототехнічні засоби виступають не окремою темою навчання, а дидактичним інструментом для досягнення програмних результатів, розвитку алгоритмічного мислення, програмувальних компетентностей, умінь розв'язувати проблеми та виконувати проєктну діяльність.

Запропоновані платформи мають рекомендаційний характер. Їх вибір залежить від програмних результатів навчання, вікових особливостей учнів, матеріально-технічного забезпечення закладу освіти та методичної підготовки вчителя. Запропоновані робототехнічні платформи не є вичерпними чи обов'язковими.

Висновки. Метою дослідження було з'ясувати, які можливості для інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики учнів 5–9 класів передбачають чинні нормативні документи України. Результати документального аналізу засвідчили, що, хоча освітня робототехніка лише обмежено представлена як окремий компонент змісту навчання, Державний стандарт базової середньої освіти, модельні навчальні програми та лінійки підручників з інформатики містять компетентності, очікувані результати навчання й навчальний зміст, які створюють належні передумови для її інтеграції.

На основі проведеного аналізу розроблено запропоновану модель інтеграції освітньої робототехніки в навчання інформатики, яка визначає взаємозв'язок між програмним змістом навчання, алгоритмічними компонентами, рекомендованими робототехнічними платформами та можливими видами навчальної діяльності. Запропонований підхід не потребує внесення змін до чинних навчальних програм чи запровадження окремого предмета з робототехніки, а передбачає використання робототехнічних засобів як дидактичного інструменту для досягнення визначених програмою результатів навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель може бути використана під час розроблення методичних рекомендацій, удосконалення змісту підручників, а також у підготовці майбутніх учителів інформатики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі та оцінюванням її впливу на розвиток алгоритмічного мислення й програмувальних компетентностей учнів.

Використана література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. №898 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p> (дата звернення: 14.07.2026).
2. Закарлюка І. Засоби освітньої робототехніки як інструмент впровадження STEM-освіти в умовах змішаного навчання. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2026. № 1(222). С. 162–168. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-162-168>
3. Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (дата звернення: 14.07.2026).
4. Підручники / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/pidruchniki> (дата звернення: 14.07.2026).
5. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. №960-р / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p> (дата звернення: 14.07.2026).
6. «Робототехніка», «STEM», «Підприємництво» є новаціями типової освітньої програми для базової школи, – міністр Сергій Шкарлет / Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/robototekhnika-stem-pidpriemnitstvo-e-novatsiyami-tipovoi-osvitnoi-programi-dlya-bazovoi-shkoli-ministr-sergiy-shkarlet> (дата звернення: 14.07.2026).
7. Benitti F. B. V. Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*. 2012. Vol. 58, № 3. P. 978–988. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
8. Bers M. U. Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom. New York : Routledge, 2018. 184 p.
9. Ching Y.-H., Hsu Y.-C. Educational robotics for developing computational thinking in young learners: a systematic review. *Tech-Trends*. 2024. Vol. 68. No. 3. P. 423–434. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00841-1>
10. Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World. / ed. by Y. B. Kafai, M. Resnick. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 360 p.
11. Eguchi A. Robotics as a learning tool for educational transformation. *Proceedings of the 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education*. Padova, Italy, 2014. P. 27–34.
12. Kryvonos O. M., Kryvonos M. P. Educational robotics integration into the school learning process. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2025. № 1 (120). P. 240–248. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(120\).2025.19](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(120).2025.19)
13. Papert S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. 2nd ed. New York : Basic Books, 1993. 252 p.
14. Shute V. J., Sun C., Asbell-Clarke J. Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 142–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
15. Yolcu V., Demirev V. The effects of educational robotics in programming education on students' programming success, computational thinking, and transfer of learning. *Computer Applications in Engineering Education*. 2023. Vol. 31, № 6. P. 1633–1647. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22664>

References:

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 No. 898 [State Standard of Basic Secondary Education : appr. by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 30.09.2020 No. 898] (2020). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>. [in Ukrainian]

2. Zakarliuka I. (2026). Zasoby osvithoi robototekhniki yak instrument vprovadzhennia STEM-osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Educational robotics tools as an instrument for implementing STEM education in blended learning]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky*, 1(222), 162–168. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-162-168>. [in Ukrainian].
3. Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly (zaprovadzhuiutsia po etapno z 2022 roku) [Model curricula for grades 5–9 of the New Ukrainian School (introduced in stages from 2022)]. (n.d.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsia-po-etapno-z-2022-roku>. [in Ukrainian].
4. Pidruchnyky [Textbooks]. (n.d.). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/tag/pidruchniki>. [in Ukrainian].
5. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity): Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05.08.2020 No. 960-r [On approval of the Concept for the development of science and mathematics education (STEM education): Order of the Cabinet on Ministers of Ukraine dated 05.08.2020- No 960-r]. (2020). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>. [in Ukrainian].
6. “Robototekhnika”, “STEM”, “Pidpriemnytstvo” ye novatsiinyi typovoi osvithoi prohramy dlia bazovoi shkoly, – Ministr Serhii Shkarlet [“Robotics”, “STEM” and “Entrepreneurship” are innovations of the standard educational program for basic school, says Minister Serhii Shkarlet]. (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/news/robototekhnika-stem-pidpriemnytstvo-e-novatsiinyi-tipovoi-osvithoi-programi-dlya-bazovoi-shkoli-ministr-serhiy-shkarlet>. [in Ukrainian].
7. Benitti F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–988. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
8. Bers M. U. (2018) *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. New York: Routledge. 184 p.
9. Ching Y.-H., Hsu Y.-C. (2024). Educational robotics for developing computational thinking in young learners : A systematic review. *TechTrends*. 68(3), 423–434. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00841-1>
10. Kafai Y. B., Resnick M., (Eds.). (1996). *Constructionism in practice: designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. 360 p.
11. Eguchi, A. (2014). Robotics as a learning tool for educational transformation. In *Proceedings of the 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education* (pp. 27–34). Padova, Italy.
12. Kryvonos, O. M., Kryvonos, M. P. (2025). Educational robotics integration into the school learning process. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(120), 240–248. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(120\).2025.19](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(120).2025.19)
13. Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (2nd ed.). New York: Basic Books. 252 p.
14. Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
15. Yolcu, V., Demirer, V. (2023). The effects of educational robotics in programming education on students’ programming success, computational thinking, and transfer of learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 31(6), 1633–1647. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22664>

E. Jakab. Possibilities for integrating educational robotics into the Informatics curriculum in Grades 5–9

This study explores the possibilities of integrating educational robotics into informatics education for students in Grades 5–9 within the framework of the New Ukrainian School (NUS) concept. The relevance of the study stems from the growing need to develop computational thinking and from the discrepancy between the considerable pedagogical potential of educational robotics and its still limited use in school informatics courses.

The aim of the study is to identify and systematize those elements of the informatics curriculum that create opportunities for integrating robotics-based learning activities. The research is based on a qualitative document analysis of the State Standard of Basic Secondary Education of Ukraine, the current model curricula for informatics and robotics, and the corresponding series of informatics textbooks.

The findings indicate that, although educational robotics is only marginally represented as an independent curriculum component, topics such as programming, algorithmization, modelling, project-based learning, and data processing provide appropriate conditions for its integration. Based on the document analysis, a model for integrating educational robotics into informatics education was developed. The proposed model combines curriculum content, computational thinking components, recommended robotics platforms, and examples of learning activities while taking students’ age characteristics into account.

The practical significance of the study lies in the fact that the proposed model can support teachers’ methodological practice, contribute to the improvement of informatics textbooks, and facilitate the modernization of pre-service teacher education in informatics. The findings confirm that the current regulatory, curricular, and methodological framework in Ukraine provides favourable conditions for the gradual integration of educational robotics into informatics education.

Key words: *informatics education methodology, programming education, computational thinking, educational robotics, digital technologies in education, curriculum integration, STEM education.*

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.09.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

НАШІ АВТОРИ

АНДРЕЙКО ОКСАНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, PhD, завідувач кафедри скрипки, Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка <i>oksana.andrejko@gmail.com</i>
БАЛАЛАЄВ МИХАЙЛО МИХАЙЛОВИЧ	аспірант кафедри міського будівництва, Київський національний університет будівництва і архітектури <i>balalayev.m@gmail.com</i>
БАЛДИНЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та консультування, Уманський національний університет <i>lenabaldyniuk@gmail.com</i>
БЕЦЬКО ОЛЕНА СТЕПАНІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>betsko.olena@lpi.kpi.ua</i>
БИБИК ДАР'Я ДМИТРІВНА	доктор філософії в галузі соціальної роботи, доцент кафедри соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>dasha.bybyk@gmail.com</i>
БОБЕНЬ ІГОР ЮРІЙОВИЧ	аспірант кафедри освітньої реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>i.yu.boben@udu.edu.ua</i>
ГУЗЬ ОЛЕНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов і міжкультурної комунікації, Український державний університет імені М. П. Драгоманова <i>o.i.guz@udu.edu.ua</i>
ГУК ОЛЕКСІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	заступник начальника кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, аспірант, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» <i>o.huk@m.hnups.mil.gov.ua</i>
ДЗЮБЕЦЬКА СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	студентка I курсу магістратури факультету психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>25fp.s.dziubetska@std.udu.edu.ua</i>
ДУЛЬСЬКА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>o.v.dulska@udu.edu.ua</i>
ЄЛІСЄЄВ ЄВГЕНІЙ СТАНІСЛАВОВИЧ	старший викладач кафедри повітряної навігації і бойового управління авіацією, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба <i>eliseev70evgeniy@gmail.com</i>
ЄФІМОВА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>yefimova.olha@lpi.kpi.ua</i>
ЖИЦЬКА СВІТЛАНА АНАТОЛІЙВНА	старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>zhytska.svitlana@lpi.kpi.ua</i>
ЗАХАРАСЕВИЧ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>nataliia.zakharasevych@cnu.edu.ua</i>
ЗОЛОТАРЕНКО ВІКТОР ОЛЕГОВИЧ	аспірант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України <i>viktorzolo@i.ua</i>
КАХЕРСЬКА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, доцент кафедри мовної підготовки та міжкультурних комунікацій, Заклад вищої освіти «Університет трансформації майбутнього» <i>tetiana56235@gmail.com</i>
КИВЛЮК ОЛЬГА ПЕТРІВНА	доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>o.p.kyvliuk@gmail.com</i>

КОЗЛОВСЬКИЙ ПАВЛО-ВАДИМ ЮРІЙОВИЧ	магістр з освітніх, педагогічних наук, фахівець кафедри практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка» <i>irinakozlovska476@gmail.com</i>
КОНДРАТЕЦЬ ІННА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка <i>i.kondratets@kubg.edu.ua</i>
ЛАППО ВІОЛЕТТА ВАЛЕРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології, Коломийський навчально-науковий інститут Карпатського національного університету імені Василя Стефаника <i>violeta.lappo@cnu.edu.ua</i>
ЛИСЕНКО НЕЛЛІ ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>nelli.lysenko@cnu.edu.ua</i>
ЛИТВИН ІННА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, логопед, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького <i>In.litvin19@vnu.edu.ua</i>
ЛЯЛЕНКО ВАЛЕРІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ	доктор філософії, аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>karpadol@gmail.com</i>
МАЛЄЄВ ОЛЕКСАНДР ВАСИЛЬОВИЧ	старший викладач кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба <i>amaleev73@gmail.com</i>
МАТИШАК МАРІАННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>marianna.matishak@cnu.edu.ua</i>
МЕЛЕНТЬЄВ ЯРОСЛАВ ОЛЕГОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський національний університет <i>yarik.melentiev@ukr.net</i>
НІКОЛАЙЧУК ЄЛИЗАВЕТА ВОЛОДИМИРІВНА	магістрантка кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>liza.nikolaichuk.kneu@gmail.com</i>
ПАВЛОВА ОЛЕНА ЮРІВНА	доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>invinover19@gmail.com</i>
ПАНІНА ОЛЕНА ВІТАЛІВНА	доцент кафедри мовної підготовки і комунікації, Київський національний університет будівництва і архітектури <i>panina.ov@knuba.edu.ua</i>
ПАРФЬОНОВА ОКСАНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет радіоелектроніки <i>oksana.parfonova@nure.ua</i>
ПІЛЮГІНА КАТЕРИНА ГЕННАДІВНА	кандидат філософських наук, викладач кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба <i>katerynapiliuhina@gmail.com</i>
РУБАНЕЦЬ ОЛЕКСАНДРА МИХАЙЛІВНА	доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>rubanets@gmail.com</i>
САСІНА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри освітньої реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>i.o.sasina@udu.edu.ua</i>
СІРБУ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри соціальних комунікацій, Національний транспортний університет <i>tatsy24062021@gmail.com</i>
СУРМАЧ ОКСАНА ІВАНІВНА	кандидат історичних наук, доцент, Відокремлений структурний підрозділ «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка» <i>oksana.surmach@lnu.edu.ua</i>

ТАТАРЧУК ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри фізики, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>tanko.ho1@gmail.com</i>
ЧЕПОК ОЛЬГА ОЛЕГІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і статистики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>olachepok@ukr.net</i>
ШИМКО ІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, Криворізький державний педагогічний університет <i>iya.shimko@gmail.com</i>
ШКОЛЯР ЛІЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>zatdbk1@ukr.net</i>
ЮВЧЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат географічних наук, вчитель географії, Одеський ліцей 81 Одеської міської ради <i>gonani@ukr.net</i>
ЯКОБ ЕНІКЕ БЕЙЛІВНА	доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри математики та інформатики, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II <i>jakab.eniko@kmf.org.ua</i>

OUR AUTHORS

ANDREIKO OKSANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, PhD, Head of the Violin Department, Mykola Lysenko Lviv National Music Academy <i>oksana.andrejko@gmail.com</i>
BALALAIEV MYKHAILO	Postgraduate student at the Department of Urban Planning, Kyiv Nati University of Construction and Architecture <i>balalayev.m@gmail.com</i>
BALDYNIIUK OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy, Social Work Counseling, Uman National University <i>lenabaldyniuk@gmail.com</i>
BETSKO OLENA	Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>betsko.olena@lil.kpi.ua</i>
BOBEN IHOR	PhD student at the Department of Educational Rehabilitation of Persons with Visual Impairments, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University <i>i.yu.boben@udu.edu.ua</i>
BYBYK DARIA	PhD in Social Work, Associate Professor at the Department of Social Work, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University <i>dasha.bybyk@gmail.com</i>
CHEPOK OLGA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Higher Mathematics and Statistics, Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>olachepok@ukr.net</i>
DULSKA OKSANA	Lecturer at the Department of Practical Psychology, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University <i>o.v.dulska@udu.edu.ua</i>
DZIUBETSKA SVITLANA	1st-year Master's Student at the Faculty of Psychology, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University <i>25fp.s.dziubetska@std.udu.edu.ua</i>
HUK OLEKSII	Deputy Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, PhD student, Municipal Higher Education Institution "Kherson Academy of Continuing Education" <i>o.huk@m.hnups.mil.gov.ua</i>
HUZ OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Intercultural Communication, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University <i>o.i.guz@udu.edu.ua</i>
JAKAB ENIKŐ	Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Informatics, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University <i>jakab.eniko@kmf.org.ua</i>
KAKHERSKA TETIANA	PhD in Educational and Pedagogical Sciences (speciality 011), Associate Professor at the Department of Language Training and Intercultural Communications, Higher Educational Institution «University of Future Transformation» <i>tetiana56235@gmail.com</i>
KONDRATETS INNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University <i>i.kondratets@kubg.edu.ua</i>
KOZLOVSKYI PAVLO-VADIM	Master of Education, Pedagogical Sciences, Specialist at the Department of Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University <i>irinakozlovska476@gmail.com</i>
KYVLIUK OLGA	Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>o.p.kyvliuk@gmail.com</i>
LAPPO VIOLETTA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Kolomyia Educational and Scientific Institute of Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk <i>violeta.lappo@cnu.edu.ua</i>
LIALENKO VALERII	Doctor of Philosophy, PhD student at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching History and Social Disciplines, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" <i>karpatsdol@gmail.com</i>

LITVIN INNA	PhD (Pedagogical Sciences), Speech Therapist, Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University <i>In.litvin19@vu.edu.ua</i>
LYSENKO NELLI	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education Vasyl Stefanyk Carpathian National University <i>nelli.lysenko@cnu.edu.ua</i>
MALIEIEV OLEKSANDR	Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University <i>amaleev73@gmail.com</i>
MATISHAK MARIANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education Vasyl Stefanyk Carpathian National University <i>marianna.matishak@cnu.edu.ua</i>
MELENTIEV YAROSLAV	PhD student at the Department of Pedagogy and Educational Management, Uman National University <i>yarik.melentiev@ukr.net</i>
NIKOLAICHUK YELYZAVETA	Master's student at the Faculty of Sociology and Law, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>liza.nikolaichuk.kneu@gmail.com</i>
PANINA OLENA	Associate Professor at the Department of Language Training and Communication, Kyiv National University of Construction and Architecture <i>panina.ov@knuba.edu.ua</i>
PARFONOVA OKSANA	PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kharkiv National University of Radio Electronics <i>oksana.parfonova@nure.ua</i>
PAVLOVA OLENA	Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>invinover19@gmail.com</i>
PILIUHINA KATERYNA	PhD (Philosophical sciences), Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University <i>katerynapiliuhina@gmail.com</i>
RUBANETS OLEKSANDRA	PhD (Philosophy), Professor, Professor at the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>rubanets@gmail.com</i>
SASINA IRYNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Rehabilitation of Persons with Visual Impairments, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University <i>i.o.sasina@udu.edu.ua</i>
SHKOLIAR LILIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>zatdbk1@ukr.net</i>
SHYMKO IYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Sociology and Social Work, Kryvyi Rih State Pedagogical University <i>iya.shimko@gmail.com</i>
SURMACH OKSANA	Ph.D. (History), Associate Professor, Pedagogical College. Ivan Franko National University of Lviv <i>oksana.surmach@lnu.edu.ua</i>
SYRBU TETIANA	Senior Lecturer at the Department of Social Communications, National Transport University <i>tatsy24062021@gmail.com</i>
TATARCHUK TETYANA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics, National University "Zaporizhzhia Polytechnic" <i>tanko.hol@gmail.com</i>
YEFIMOVA OLHA	PhD in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>yefimova.olha@lil.kpi.ua</i>
YELISIEIEV YEVHENII	Senior Lecturer at the Department of Air Navigation and Air Combat Control, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University <i>eliseev70evgeniy@gmail.com</i>

YUVCHENKO NATALIYA	Candidate of Geographical Sciences, Geography teacher, Odesa Lyceum No. 81 of Odesa City Council <i>gonani@ukr.net</i>
ZAKHARASEVICH NATALIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education at Vasyl Stefanyk Carpathian National University <i>nataliia.zakharasevych@cnu.edu.ua</i>
ZHYTSKA SVITLANA	Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>zhytska.svitlana@lil.kpi.ua</i>
ZOLOTARENKO VIKTOR	PhD student at the Institute of Educational Problems, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>viktorzolo@i.ua</i>

ЗМІСТ

<i>Андрейко О. І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ІНТЕЛЕКТУ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ.....	5
<i>Balalaiev M., Panina O.</i> NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES IN ARCHITECTURAL AND URBAN PLANNING EDUCATION DURING WARTIME: THE UKRAINIAN CONTEXT.....	10
<i>Балдинюк О. Д.</i> КРИЗОВЕ ВТРУЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	17
<i>Бибик Д. Д.</i> КОГНІТИВНА СТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС ЗМІЦНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	21
<i>Бобень І. Ю.</i> ЗОРОВЕ СПРИЙМАННЯ У СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	28
<i>Гузь О. І.</i> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	34
<i>Дзюбецька С. О.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ТА РЕСУРСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ДЕПРЕСИВНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ.....	39
<i>Дульська О. В.</i> ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	44
<i>Yefimova O., Zhytska S., Betsko O.</i> THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS EFFECTIVENESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS.....	50
<i>Золотаренко В. О.</i> ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІЖНОГО ПРАЦІВНИКА: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТИ.....	56
<i>Кахерська Т. В.</i> РОЛЬ ДИСЦИПЛІН «ФІЛОСОФІЯ» І «ЛОГІКА ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ» У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	64
<i>Кивлюк О. П., Павлова О. Ю.</i> КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ.....	70
<i>Козловський П.-В. Ю.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РРС-СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ.....	76
<i>Кондратець І. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	81
<i>Ланно В. В.</i> ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	86
<i>Лисенко Н. В., Матішак М. В., Захарасевич Н. В.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРУВАННЯ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН І ЗМІСТУ НОРМАТИВНИХ КУРСІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНОГО ТИПУ.....	91
<i>Литвин І. М.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЛАНУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО ТИПУ.....	97
<i>Ляленко В. В.</i> ЦЕНТРИ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ ЯК ІНСТИТУЦІЙНА ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ВЕТЕРАНІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	102
<i>Мелентьєв Я. О.</i> ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА В ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ.....	108

<i>Пілюгіна К. Г., Єлісеєв Є. С., Гук О. Л., Парфьонова О. В., Малєєв О. В.</i> РОЛЬ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ.....	113
<i>Рубанець О. М.</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	119
<i>Сасіна І. О.</i> АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ МЕХАНІЗМІВ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США.....	124
<i>Сирбу Т. В.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	130
<i>Сурмач О. І.</i> МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	135
<i>Татарчук Т. В.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....	140
<i>Чепок О. О., Ювченко Н. М.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В КУРСАХ ГЕОГРАФІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	147
<i>Шимко І. М.</i> АРХІТЕКТУРНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ.....	154
<i>Школяр Л. В., Ніколайчук Є. В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДОПОМОГИ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	160
<i>Якоб Е. Б.</i> МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ У ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У 5–9 КЛАСАХ.....	166
НАШІ АВТОРИ.....	172

CONTENTS

<i>O. Andreiko</i> PEDAGOGICAL ASPECT OF FORMATION OF A PERFORMING MUSICIAN'S CREATIVE INTELLIGENCE.....	5
<i>M. Balalaiev, O. Panina</i> NEW PROFESSIONAL COMPETENCIES IN ARCHITECTURAL AND URBAN PLANNING EDUCATION DURING WARTIME: THE UKRAINIAN CONTEXT.....	10
<i>O. Baldyniuk</i> CRISIS INTERVENTION IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK.....	17
<i>D. Bybyk</i> COGNITIVE RESILIENCE OF STUDENT YOUTH AS A SOCIO-PEDAGOGICAL RESOURCE FOR STRENGTHENING SOCIAL COHESION IN WARTIME.....	21
<i>I. Boben</i> VISUAL PERCEPTION IN THE STRUCTURE OF IMAGE-BASED THINKING FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS.....	28
<i>O. Huz</i> THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL HUMAN VALUES FOR STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.....	34
<i>S. Dziubetska</i> COGNITIVE AND RESOURCE DETERMINANTS OF THE MANIFESTATION OF DEPRESSIVE STATES DURING ADULTHOOD.....	39
<i>O. Dul'ska</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION.....	44
<i>O. Yefimova, S. Zhytska, O. Betsko</i> THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS EFFECTIVENESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS.....	50
<i>V. Zolotarenko</i> PROFESSIONAL COMPETENCES OF YOUTH WORKER: NATIONAL AND EUROPEAN CONTEXTS.....	56
<i>T. Kakherska</i> THE ROLE OF THE DISCIPLINES 'PHILOSOPHY' AND 'LOGIC AND CRITICAL THINKING' IN THE DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCES AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	64
<i>O. Kyvliuk, O. Pavlova</i> COGNITIVE MECHANISMS OF INTERPRETING THE RESULTS OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH IN SOCIAL WORK: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS.....	70
<i>P. Kozlovskyi</i> CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF MODELLING THE GENERAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PPC SPECIALISTS IN THE FIELD OF DIGITAL MARKETING.....	76
<i>I. Kondratets</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FUTURE EDUCATORS IN PROJECT ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	81
<i>V. Lappo</i> RESEARCH AND INQUIRY-BASED ORIENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR IN DEVELOPING ACADEMIC INTEGRITY IN FUTURE EDUCATORS.....	86
<i>N. Lysenko, M. Matishak, N. Zakharasevich</i> STRUCTURAL-FUNCTIONAL APPROACH TO THE INTEGRATION OF ELECTIVE DISCIPLINES AND THE CONTENT OF NORMATIVE COURSES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF VARIOUS TYPES.....	91
<i>I. Litvin</i> METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PLANNING AND IMPLEMENTING SPEECH THERAPY WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT TYPES.....	97
<i>V. Lialenko</i> VETERAN DEVELOPMENT CENTERS AS AN INSTITUTIONAL FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR VETERANS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	102

<i>Ya. Melentiev</i>	
GRAPHIC TRAINING IN PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND.....	108
<i>K. Piliuhina, Ye. Yelisieiev, O. Huk, O. Parfonova, O. Malieiev</i>	
THE ROLE OF HUMANITARIANISM IN HIGHER MILITARY EDUCATION.....	113
<i>O. Rubanets</i>	
APPLICATION OF COGNITIVE MECHANISMS FOR FORMING OF LEADERSHIP QUALITIES IN SOCIAL WORK.....	119
<i>I. Sasina</i>	
ANALYSIS OF LEGAL AND REGULATORY MECHANISMS FOR EDUCATIONAL AND REHABILITATION SUPPORT FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE US EDUCATION SYSTEM.....	124
<i>T. Syrбу</i>	
THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF “COMPETENCE” IN FUTURE DECK OFFICERS’ TRAINING.....	130
<i>O. Surmach</i>	
POSSIBILITIES OF USING THE MUSEUM CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UKRAINE IN FORMING THE NATIONAL WORLDVIEW OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	135
<i>T. Tataarchuk</i>	
SOCIO-ECONOMIC AND REGULATORY FOUNDATIONS FOR INTEGRATING FUNDAMENTAL RESEARCH INTO PHYSICS EDUCATION.....	140
<i>O. Chepok, N. Yuvchenko</i>	
APPLICATION OF ELEMENTS OF ANALYTIC GEOMETRY IN GEOGRAPHY COURSES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	147
<i>I. Shymko</i>	
ARCHITECTURAL MODEL OF A MODERN SOCIAL PEDAGOGUE IN THE REALITIES OF TODAY.....	154
<i>L. Shkoliar, Ye. Nikolaichuk</i>	
EFFECTIVENESS OF INTERNATIONAL AID USE IN THE FIELD OF SOCIAL PROTECTION OF THE POPULATION OF UKRAINE UNDER MARTIAL LAW.....	160
<i>E. Jakab</i>	
POSSIBILITIES FOR INTEGRATING EDUCATIONAL ROBOTICS INTO THE INFORMATICS CURRICULUM IN GRADES 5–9.....	166
OUR AUTHORS.....	175

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 111

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Н. С. Корцигіна

Верстка – Т. О. Клименко

Дата розміщення онлайн – 25.09.2026 р.

Дата друку – 02.10.2026 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,87. Ум. друк. арк. 21.39.

Замов. № 0926/719. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони +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.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 111

Materials submitted in the original language

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – N. Kortsyhina

Layout designer – T. Klimenko

Date posted online – 25.09.2026

Date printed – 02.10.2026

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Published sheets. 22,87. Probation print sheet. 21,39.

Order No. 0926/719. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

6/1 Inglezi, Odesa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022