МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609 (Print)

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 1(58)

Ужгород – 2026

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC BULLETIN OF UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609 (Print)

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Issue 1 (58)

Uzhhorod – 2026

УДК 371; 378; 364

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 2178 від 27.06.2024 року. Ідентифікатор медіа: R30-04774

Засновник і видавець: Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»: вул. Підгірна, 46, м.Ужгород, Україна, 88000, official@uzhnu.edu.ua, тел. +38 (0312) 61-33-21
Видавництво: «Говерла»: вул. Капітульна, 18, м.Ужгород, Україна, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR видавця та засновника: https://ror.org/01x3jjv63

Адреса редакції: кім.218, кафедра соціології та соціальної роботи, вул. Університетська, 14, м.Ужгород, Україна, 88000, olena.bartosh@uzhnu.edu.ua, сайт: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

Журнал видається з березня 1998 р., двічі на рік. Мова публікацій: українська, англійська

Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал затверджено як фахове наукове видання категорії «Б» за спеціальностями: 011 − Освітні, педагогічні науки; 012 − Дошкільна освіта; 013 − Початкова освіта; 014 − Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 − Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 − Спеціальна освіта (за спеціалізаціями); 231 − Соціальна робота

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор / випусковий редактор:
Бартош Олена − кандидат педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна

Члени редколегії:
Атрощенко Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет, Україна
Баркасі Даніела – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Інститут бл.Метода Домініка Трчки в Міхайловцях, Братіславський Університет охорони здоров'я та соціальної роботи імені Св.Єлизавети, Словаччина
Вансач Петер – доктор теології, професор, Інститут бл.Метода Домініка Трчки в Міхайловцях, Братіславський Університет охорони здоров'я та соціальної роботи імені Св.Єлизавети, Словаччина
Гуляшова Моніка – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Інститут бл.Метода Домініка Трчки в Міхайловцях, Братіславський Університет охорони здоров'я та соціальної роботи імені Св.Єлизавети, Словаччина
Данко Дана − доктор психологічних наук, доцент, Ужгородський національний університет, Україна
Длугош Піотр − доктор наук у галузі суспільних наук, професор, Краківський педагогічний університет, Польща
Йуско Петер − доктор педагогічних наук, професор, Університет Матея Бела, Словаччина
Канюк Олександра − кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет, Україна
Козубовська Ірина − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Кузьма Ірина − кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна.
Микитенко Наталія − доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
Опачко Магдалина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Оросова Рената − доктор філософії у галузі педагогіки, доцент, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика, Словаччина
Повідайчик Оксана − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Попадич Олена − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Сокол Мар'яна − доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
Станчіене Далія − доктор наук з гуманітарних наук, професор, Університет Клайпеди, Литва
Ткаченко Павло − кандидат педагогічних наук, доцент, Поліський національний університет, Україна
Товканець Оксана − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет, Україна
Шишенко Інна − доктор педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №6 від 30 квітня 2026 року

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2026. Випуск 1 (58). 315 с.

© Ужгородський національний університет, 2026

UDC 371; 378; 364

Registration of Print media entity: Decision of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine No. 2178 as of 27.06.2024. Media ID: R30-04774

Founder and publisher: Uzhhorod National University, Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine, 88000, official@uzhnu.edu.ua, phone: +38 (0312) 61-33-21
Publishing House: «Hoverla»: Kapitulna str., 18, Uzhhorod, Ukraine, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR of publisher and founder: https://ror.org/01x3jjv63

Editorial address: room 218, Department of Sociology and Social Work, Universytetska str., 14, Uzhhorod, Ukraine, 88000, olena.bartosh@uzhnu.edu.ua, Website: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

The journal has been published twice a year since March 1998. Language of publication: Ukrainian, English

The Ministry of Education and Science of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №886, July 02, 2022, Annexe 4) has conferred a category «B» to the journal in the specialties 011 − Educational, pedagogical sciences; 012 − Preschool education; 013 − Primary education; 014 − Secondary education (by subject specialties); 015 − Professional education (by specializations); 016 − Special education (by specializations); 231 − Social work.

EDITORIAL TEAM

Editor-In-Chief / Managing Editor:
Bartosh Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine

Editorial Board members:
Atroshchenko Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University, Ukraine
Barkasi Daniela – PhD., Associate Professor, Institute of bl. Metoda Dominika Trčku in Michalovce, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Vansač Peter – ThDr., PhD., Dr.h.c., Professor, Institute of bl. Metoda Dominika Trčku in Michalovce, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Guľašová Monika – PhDr., PhD., Associate Professor, Institute of bl. Metoda Dominika Trčku in Michalovce, Bratislava St. Elizabeth University of Health and Social Work, Slovakia
Danko Dana – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Długosz Piotr – Doctor of Social Sciences, Professor, Krakow Pedagogical University, Poland
Jusko Peter – PaedDr., Professor, Matej Bel University, Slovakia
Kanyuk Oleksandra − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Kozubovska Iryna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Kuzma Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Mykytenko Nataliya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Opachko Magdalyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Orosova Renata – PaedDr., Associate Professor, Pavol Jozef Safarik University in Kosice, Slovakia
Povidaichyk Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Popadych Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Sokol Mariana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
Stanciene Dalia Marija – Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University, Lithuania
Tkachenko Pavlo – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Polissia National University, Ukraine
Tovkanets Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University, Ukraine
Shyshenko Inna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Ukraine

Recommended for publication by the Scientific Council of State University «Uzhhorod National University», record №6 from April 30, 2026

Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work». 2026. Issue 1 (58). 315 p.

© Uzhhorod National University, 2026

ЗМІСТ

Александрович Володимир.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ 11

Баркасі Даніела, Бабечка Йозеф.
АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПРОГУЛЮВАННЯ ЗАНЯТЬ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ 17

Богачков Юрій, Ухань Павло, Милашенко Віктор.
БАЧЕННЯ ГАЙДЕНС ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 23

Бутенко Надія, Тулін Кирило.
ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ ВІЛ-СЕРВІСУ 33

Вансач Петер.
СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ЇЇ СІМ'ЄЮ У СЛУЖБІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ 40

Вербівський Дмитрій, Карплюк Світлана.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ 45

Волч Любомир.
МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА 51

Гавринець Арсен.
ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПРАВОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЧЕХІЇ 56

Ганджа Степан.
ОСНОВОПОЛОЖНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ 61

Гарбич Ярослав.
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ 67

Глядик Богдан.
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 72

Гулівата Інна.
СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА КРИТЕРІЄМ ПІРСОНА 78

Гуменюк Василь, Колісник-Гуменюк Юлія, Єфремова Оксана.
ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 85

Демиденко Тетяна, Єнгаличева Ірина, Дерев'янко Денис.
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 90

Драч Ірина.
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ 96

Жукова Анастасія.
РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ 103

Зеленська Людмила, Зеленський Роман, Чен Лун.
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА КНР: СТАН ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ 109

Іванкова Вєра.
ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ 117

Кирлик Василь.
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 124

Коляда Наталія, Кравченко Оксана, Левченко Наталія.
ПРОФЕСІЙНА СТАНДАРТИЗАЦІЯ У СФЕРІ КАНІСТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ 129

Короід Тетяна.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 134

Кравчук Тетяна.
АНАЛІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 142

Кривонос Олександр.
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ШІ-ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ NO-CODE ІНСТРУМЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ GOOGLE TEACHABLE MACHINE) 148

Левінець Наталія, Лохвицька Любов.
ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ПРОЄКТАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 153

Лещук Галина, Сорока Ольга, Петришин Людмила.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 157

Литвинова Світлана.
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРИЗ ТА РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 162

Мешко Галина, Мешко Олександр.
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 171

Мітрясова Олена, Марійчук Руслан, Мац Андрій.
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ-ЕКОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА СЛОВАЧЧИНИ 178

Пасічна Олена.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДОВІДКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» 186

Поповічова Марія, Лацко Лукаш.
МЕНТОРИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА У КЛІНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЛОВАЧЧИНИ 192

Размолодчикова Іванна, Жук Оксана, Гапончук Олена.
ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В КОНТЕКСТІ МІЖСЕКТОРАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ 199

Разуменко Дмитро.
РОЗВИТОК ШІ-ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРАВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 205

Рашевська Наталя.
ІМЕРСИВНІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ 211

Рій Юлія.
НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ 216

Романюк Ігор.
ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ОСВІТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛУ (ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ) 221

Савіцька Вікторія.
СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ (ХАБІ) 228

Сапіга Світлана, Лехолетова Марина.
ПОБУДОВА КОМАНДИ ТА КОАЛІЦІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ АДВОКАЦІЇ: ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ ТА ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ 233

Семанова Мірослава, Нога Владімір, Кендерешова Елена.
СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА ГРОМАДСЬКЕ МЕДСЕСТРИНСТВО: ПАРТНЕРСТВО ДЛЯ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ 240

Смагін Ігор, Смагіна Таїса.
ПРОФЕСІЙНІ НАВЧАЛЬНІ СПІЛЬНОТИ І МЕРЕЖІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАХІДНИХ МОДЕЛЕЙ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПРАКТИКИ 246

Снопек Петр, Пліскова Барбора, Шнейдер Міхаела.
ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ СТУДЕНТІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ ПОКОЛІННЯ Z ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ 256

Спіріна Тетяна, Нохріна Ірина, Лютий Вадим.
ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 261

Стрижак Діана.
СУЧАСНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ 267

Товканець Ганна.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 273

Тополянський Сергій.
ОСОБЛИВОСТІ ТА БАЗОВІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ 279

Хоружа Людмила, Тустановський Віталій.
ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ПРОГНОЗУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАУКОВИХ РЕЦЕПІЯХ УЧЕНИХ 285

Черевичний Геннадій.
БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ПРОФЕСІНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ (УКРАЇНСЬКИЙ І ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД) 291

Швець Тетяна, Озеров Микола.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ І МОДЕЛЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ 298

Шульга Ірина.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 303

Щербина Сергій, Новак Тетяна, Віхляєва Яна.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 308

CONTENTS

Aleksandrovych Volodymyr.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF SERVICEMEN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE PROFESSIONAL TRAINING CENTER OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE 11

Barkasi Daniela, Babečka Jozef.
ANALYSIS OF THE IMPACT OF TRUANCY ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK AND NURSING 17

Bohachkov Yurii, Ukhan Pavlo, Mylashenko Viktor.
VISION OF THE GUIDANCE PLATFORM FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS 23

Butenko Nadiia, Tulin Kyrylo.
THE CONTENT OF SOCIAL WORKER'S ACTIVITIES IN NON-GOVERNMENTAL HIV SERVICE ORGANIZATIONS 33

Vansač Peter.
SOCIAL WORK WITH A CHILD WITH A DISABILITY AND THEIR FAMILY IN EARLY INTERVENTION SERVICE 40

Verbivskyi Dmytrii, Karpliuk Svitlana.
FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFILE-BASED EDUCATION 45

Volch Liubomyr.
MODELLING THE PREPARATION OF MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR THE ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A DIGITAL ENVIRONMENT 51

Havrynets Arsen.
CONTENT ASPECTS OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS IN THE CZECH SCHOOL SYSTEM 56

Handzha Stepan.
BASIC DIRECTIONS OF SOCIAL SECURITY FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN UKRAINE 61

Harbych Yaroslav.
MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES 67

Hliadyk Bohdan.
STRATEGIC DIRECTIONS FOR DEVELOPING THE SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS 72

Hulivata Inna.
STATISTICAL ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING DIGITAL TRANSFORMATION METHODOLOGY FOR TRAINING ECONOMIC STUDENTS BASED ON PEARSON'S CHI-SQUARED TEST 78

Humeniuk Vasyl, Kolisnyk-Humeniuk Yuliia, Yefremova Oksana.
FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DIGITAL TECHNOLOGIES ERA 85

Demydenko Tetyana, Yengalycheva Iryna, Derevianko Denys.
FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF VULNERABLE POPULATION GROUPS IN THE SOCIAL WORK SYSTEM 90

Drach Iryna.
ANALYSIS OF INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING RESEARCH ASSESSMENT POLICY IN THE CONTEXT OF OPEN SCIENCE 96

Zhukova Anastasiia.
DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF RESILIENCE CENTER SPECIALISTS 103

Zelenska Liudmyla, Zelensky Roman, Cheng Long.
PHYSICAL CULTURE AND HEALTH ACTIVITIES IN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: THE STATE OF STUDENT INVOLVEMENT 109

Ivanková Viera.
DIGITAL LITERACY OF SENIORS AS A MEANS OF OVERCOMING SOCIAL ISOLATION 117

Kyrlyk Vasyl.
INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF DESIGN COMPETENCE OF FUTURE CIVIL ENGINEERS IN UNIVERSITY EDUCATION 124

Koliada Nataliia, Kravchenko Oksana, Levchenko Nataliia.
PROFESSIONAL STANDARDIZATION IN THE FIELD OF CANISTERAPY IN UKRAINE 129

Koroid Tetiana.
PEDAGOGICAL DESIGN OF EDUCATIONAL CONTENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EMPATHY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS..... 134

Kravchuk Tetiana.
ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL CAPABILITIES OF DIGITAL APPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRE-SERVICE SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHERS..... 142

Kryvonos Oleksandr.
METHODOLOGY FOR DEVELOPING AI LITERACY IN STUDENTS USING NO-CODE TOOLS (BASED ON THE EXAMPLE OF GOOGLE TEACHABLE MACHINE) 148

Levinets Natalia, Lokhvytska Liubov.
INNOVATIVE MODELS FOR MANAGING SOCIAL PROJECTS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND HEALTH IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM..... 153

Leshchuk Halyna, Soroka Olha, Petryshyn Ludmyla.
CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE 157

Lytvynova Svitlana.
METHODOLOGICAL APPROACHES AND DIDACTIC MODELS OF USING MOBILE LEARNING IN CONDITIONS OF CRISIS AND DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... 162

Meshko Halyna, Meshko Oleksandr.
FORMING AN INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING AS A MEANS OF HARMONISING THE PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER 171

Mitryasova Olena, Mariychuk Ruslan, Mats Andrii.
COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR BACHELOR-LEVEL ENVIRONMENTALISTS IN UKRAINIAN AND SLOVAKIAN UNIVERSITIES..... 178

Pasichna Olena.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING REFERENCE AND INFORMATION DOCUMENTS IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)»..... 186

Popovičová Mária, Lacko Lukáš.
MENTORING AS A PEDAGOGICAL TOOL OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF NURSING STUDENTS IN THE CLINICAL ENVIRONMENT IN SLOVAKIA..... 192

Razmolodchykova Ivanna, Zhuk Oksana, Haponchuk Olena.
INCLUSIVE APPROACHES IN SOCIAL WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE CONTEXT OF CROSS-SECTORAL COOPERATION AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL INTERVENTIONS 199

Razumenko Dmytro.
DEVELOPMENT OF AI LITERACY OF LAW STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... 205

Rashevska Natalia.
IMMERSIVE EDUCATIONAL RESOURCES 211

Rii Yuliia.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION 216

Romaniuk Ihor.
PEDAGOGICAL CONCEPT OF FORMING THE READINESS OF TACTICAL-LEVEL OFFICERS IN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONNEL..... 221

Savitska Viktoriia.
SPECIFICS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN A DIGITAL EDUCATIONAL AND CULTURAL ENVIRONMENT (HUB) 228

Sapiha Svitlana, Lekholetova Maryna.
TEAM AND COALITION BUILDING IN SOCIAL ADVOCACY: APPROACHES, PRINCIPLES AND EXPERIENCE OF UKRAINIAN ORGANIZATIONS 233

Semanová Miroslava, Noga Vladimír, Kenderešová Elena.
SOCIAL WORKER COOPERATION IN COMMUNITY CARE 240

Smagin Igor, Smagina Taisa.
PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES AND NETWORKS AS A PHENOMENON OF CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF WESTERN MODELS AND UKRAINIAN PRACTICE..... 246

Snopek Petr, Plisková Barbora, Schneider Michaela.
ETHICAL DILEMMAS OF HELPING PROFESSIONS GENERATION Z STUDENTS DURING PROFESSIONAL PRACTICE 256

Spirina Tetiana, Nokhrina Iryna, Liutyi Vadym.
TRAINING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS 261

Stryzhak Diana.
CURRENT INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS 267

Tovkanets Hanna.
INNOVATIVE APPROACHES TO FORMING THE SPEECH CULTURE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN LESSONS OF THE LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL BRANCH IN PRIMARY SCHOOL 273

Topolianskyi Serhii.
FEATURES AND BASIC ASPECTS OF MODERN SOCIAL WORK IN EMERGENCY SITUATIONS 279

Khoruzha Lyudmila, Tustanovsky Vitaliy.
THE PROBLEM OF USING DIGITAL APPLICATIONS TO PREDICT STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS IN SCIENTIFIC RECEPTIONS BY SCHOLARS 285

Cherevychnyi Gennadii.
MULTIFACETED EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL FORECASTING OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE HISTORY TEACHERS AT UNIVERSITIES (UKRAINIAN AND POLISH EXPERIENCE) 291

Shvets Tetyana, Ozerov Mykola.
TRANSFORMATION OF APPROACHES AND MODELS OF SOCIAL SUPPORT FOR WAR VETERANS IN UKRAINE 298

Shulha Iryna.
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR WORK I N AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION 303

Shcherbyna Serhii, Novak Tatiana, Vikhliaieva Yana.
SPECIFIC FEATURES OF CREATING A TOLERANT ENVIRONMENT IN INCLUSIVE EDUCATION 308

УДК 355.232:355.11]:005.336.5
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.11-16

Aleksandrovych Volodymyr
PhD Student
Department of Mechanical Engineering and Transport
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine
aleksandrovichvv@ukr.net
https://orcid.org/0009-0002-3794-354X

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF SERVICEMEN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE PROFESSIONAL TRAINING CENTER OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Abstract. Given the current challenges of combat operations in the context of the russian-Ukrainian war, there is an urgent need to improve the effectiveness of professional training for military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center, in particular by developing military-professional responsibility. The purpose of the study is to analyze and identify the components and methodological approaches that determine the peculiarities of the formation of military-professional responsibility of military personnel at the Training Center. The leading research methods are: theoretical analysis of scientific conclusions and studies, systematic analysis, descriptive analysis, generalization, and forecasting. It has been established that the structure of military-professional responsibility is multi-component, including the following components: value, regulatory and legal, professional and operational, emotional and volitional, and reflective. In addition, we outlined the conditions that unquestionably determine the specifics of training military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center, namely: the intensity of training cycles, the preference for activity-based methods, and the interconnection between training and the development of mental endurance. We focused on identifying the key provisions that should be implemented when planning educational activities. These include: monitoring the assimilation of military service norms and standards at all stages of training, acquiring practical skills for making responsible management decisions in practical activities, and developing a conscious need for professional reflection.

Key words: professional training, Training Center, methodological approaches, social maturity, military-professional responsibility.

Introduction. Modern challenges in performing combat duties in various conditions necessitate the development of military-professional responsibility among servicemen undergoing training at the Armed Forces of Ukraine Training Center, which is a purposeful organizational and pedagogical process of forming in them a stable ability to act in a normative, conscious, and effective manner.

A distinctive feature of professional training for military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center is the maximum intensity of training, the collective nature of training, the mandatory contextual nature of training, and the need to take into account the experience of the russian-Ukrainian war, the simultaneous development of both tactical algorithms and psychological readiness for combat operations, which determines the existence of a two-level system of development of military-professional responsibility: creating conditions for its development as an internal attitude (values, motives, stable motivation for normative behavior, self-control, stress resistance, reflective behavior correction) and as a professional standard of behavior (compliance with regulatory requirements and procedures).

Analysis of recent research and publications, previously unresolved part of the general problem. Methodological approaches to the formation of professional responsibility were the subject of scientific research by A.Bodescu [1]. Focusing on the leading methodological approaches to the formation of military-professional responsibility of military personnel, we highlight the scientific works of the following researchers: systemic methodological approach (O.Kokun, I. Pishko, N.Lozinska [8]), activity-based (O.Boiko [3]). The issue of defining the components of professional responsibility of military personnel was interpreted by researchers in the context of their scientific research.

The **purpose** of the article is to analyze and identify the components and methodological approaches that determine the peculiarities of the formation of military-professional responsibility of servicemen at the Training Center, given the lack of sufficient analysis and justification of the outlined topic in pedagogical discourse. **Research methods** applied: theoretical analysis of scientific conclusions and research to clarify concepts; systematic analysis to reveal methodological approaches to the formation of military-professional responsibility of military personnel at the Training Center; descriptive analysis to establish the leading components of the formation of military-professional responsibility of military personnel. Methods of generalization and forecasting were applied to formulate conclusions.

Results and Discussion. Given this two-tiered system, it seems appropriate to specify the development of military professional responsibility as a multi-component structure consisting of value, regulatory, professional-operational, emotional-volitional, and reflective components. The value component includes the acceptance of military values, ethical standards of service, identification with the unit and the state, since responsibility in the military environment is determined by the values of service and defense of the Fatherland, norms of law and statutes, and «a high level of professional responsibility contributes to the establishment of respect and trust in the military community» [4, p.112].

The regulatory and legal component involves military personnel mastering the theoretical foundations of legislative norms and statutory requirements, rules of international humanitarian law, and the procedures and rules for the use of force. The professional and operational component includes algorithms, tactical procedures, techniques, and safety standards. The emotional-volitional component ensures military personnel's ability to control their psycho-emotional state when making

© Aleksandrovych V.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

decisions, especially in combat conditions. In contrast, the reflective component involves developing the ability to analyze one's actions, acknowledge mistakes, and correct behavior. The mechanisms for developing military professional responsibility at the Armed Forces of Ukraine Training Center, which function in close connection with and complement each other, include the following: normative internalization, responsible choice under constraints, and responsibility for collective results.

One of the basic mechanisms for developing military professional responsibility is normative internalization, the process of transforming external requirements (legal norms and international humanitarian law, statutes, orders) into internal regulators of military personnel's behavior. At the Training Center, this mechanism is implemented through the systematic study of regulatory requirements, the practical application of norms in combat training, and self-control. By accepting the need to comply with legal and regulatory norms, military personnel gain an understanding of the necessity of compliance.

Regarding responsible choices in conditions of restriction, the educational process at the Training Center involves immersing military personnel in situations of limited choice. Responsibility in such cases develops through the need to choose between the requirements of carrying out orders and ensuring one's own safety and that of subordinates, making decisions under incomplete or contradictory information, and finding options for action within the limits of the order.

A distinctive feature of the Training Center is that most tasks are performed within teams, which creates conditions for developing responsibility for collective results through awareness of the cause-and-effect relationships between decisions made and outcomes achieved, between coordinated actions and individual contributions. The result of this is the transformation of military-professional responsibility from an individual trait into a collective professional value.

The development of military-professional responsibility among servicemen at the Armed Forces of Ukraine Training Center takes place in stages. The first stage is adaptation. During this stage, military personnel enter a professionally oriented educational environment, so the development of military-professional responsibility is externally determined and manifests in instructors' control over compliance with statutory and order requirements and mastery of professional activity algorithms. The objective of this stage is to make military personnel aware of the need to comply with regulatory requirements as a prerequisite for operational and combat effectiveness, and for preserving life and health.

The second stage is activity-based, during which attention is focused on creating conditions for development and encouraging responsible performance of professional duties by military personnel. To this end, training tasks are made more complex, the variety of training situations is expanded, and elements of independent decision-making under the supervision of instructors are introduced, which helps to raise awareness of the connection between the quality of task performance and its consequences, and increases the readiness of military personnel to take responsibility and show initiative.

The final stage of developing military professional responsibility is associated with the formation of a serviceman's need to reflect on the results of their professional activities. Military professional responsibility manifests in the ability to evaluate one's own actions independently and in the willingness to acknowledge mistakes and correct behavior, as revealed through systematic analysis of actions taken, self-assessment, and collective discussion of results.

One important organizational measure for developing the military-professional responsibility of servicemen is psychological training, since at the psychological readiness for service level, an important condition for responsible decision-making is stress resistance and the ability to act rationally under pressure. Psychological resilience, according to O.Kokun, is «the ability to respond to stress in an optimal manner» [8, p.4].

Foreign researchers studying the behavior of military personnel under stress and trauma link responsibility to self-regulation and reliability, pointing to the interconnection between moral trauma, mental state, and behavioral consequences, which indirectly influences responsible or irresponsible behavior [11, p.2–4].

Therefore, to increase the effectiveness of developing responsible behavior, psychological training at the Training Center is not a separate discipline, but its elements are integrated into all training sessions, where professionally trained instructors simulate negative psychological factors that influence the consciousness of military personnel, which are as close as possible to real combat stressors. To this end, instructors' role is realized not only as exemplars of professionalism but also as direct bearers of standards of responsible behavior.

The development of military-professional responsibility in servicemen at the Training Center, from a pedagogical perspective, is a holistic, comprehensive, and clearly structured process, built on the leading ideas of systemic, competence-based, activity-based, contextual, praxeological, and acmeological methodological approaches. The need for a systematic approach is determined by the specifics of military service, since the level of responsibility and military-professional responsibility, in particular in military-professional activities, determines the success of combat missions and the safety of personnel.

Within the framework of a systematic approach, the development of military professional responsibility at the Training Center of the Armed Forces of Ukraine is viewed as an interrelated set of goals, content, methods, means, training subjects, and criteria for its effectiveness, i.e., it is a «well-founded unity of components, connections, and relationships between them» [5, p.19].

The specifics of training military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center are determined by the following:

– Intensity of training cycles (maximum structure, standardization, repeatability of requirements, and practical focus).

– Preference for activity-based methods (dominance of training, exercises, simulation modeling).

– Interconnection between training and the development of mental endurance (the need to take into account the «psychophysiological dimension and the need to restore resources» [8, p.146–152].

When planning educational activities and the content of academic disciplines from a systematic approach, it is necessary to take into account the following provisions:

– Monitoring the assimilation of military service norms and standards at all stages of training (tests, situational tasks, analysis of typical mistakes).

– Forming a conscious need for responsible behavior, since «legal norms cannot be taught separately from moral foundations» [1, p.1].

– Acquiring practical skills for making responsible management decisions in practical activities (fulfilling standards, team interaction, practicing procedures, discipline, and self-discipline).

– Developing skills of self-control and control of one's own psycho-emotional state: researchers identify «increased responsibility for one's actions» as one of the stress factors for military personnel [8, p.147].

– Formation of a conscious need for professional reflection (self-assessment, analysis of mistakes, correction of actions, awareness of consequences).

– Creation of an effective system for monitoring the quality of educational outcomes.

– Clearly defined indicators and criteria for assessing the level of development of components of military-professional responsibility.

– The existence of feedback mechanisms with the subjects of the educational process for analyzing miscalculations, clarifying goals, adjusting forms and methods of training, and constantly searching for ways to improve.

Thus, the development of military-professional responsibility at the Training Center of the Armed Forces of Ukraine based on a systematic methodological approach is a process that is projected as a holistic pedagogical system, ensuring the integration of regulatory, legal, moral, psychological, behavioral, and reflective aspects, which is implemented through a controlled training cycle with clear performance criteria and effective feedback.

A competency-based methodological approach to the professional training of military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center should be considered through the design of content, organization of training, assessment of results, and management of training quality, which is focused on developing the ability to act responsibly in real combat conditions. In this context, military-professional responsibility is an integral result of the interaction of knowledge of norms and rules, value orientations, emotional and volitional stability, disciplined behavior, and reflection on the consequences of one's own decisions.

In current pedagogical discourse, the competency-based approach is justified as a necessary condition for the transition from the dominance of reproductive assimilation of information to the training of specialists capable of competently solving service, combat, and pedagogical tasks. According to Y.Tarasyuk, «the competency-based approach in military education is a system of requirements for the organization of the educational process... that promotes the practice-oriented nature of military-professional training of future specialists...» [11, p.311–312].

For the Training Center of the Armed Forces of Ukraine, the competency-based approach is particularly relevant due to the purpose of training (rapid and reliable development of the ability to act in conditions of risk, uncertainty, and pressure) and the specific nature of the contingent (different levels of preparedness, limited training time, high intensity, dominance of the practical component).

The development of military-professional responsibility in the competency model is implemented through a system of components (motivational-value, cognitive, emotional-volitional, behavioral-activity, reflective), which are reflected in training programs as specific learning outcomes and assessment criteria.

A separate advantage of the competency-based approach is its potential to integrate learning and assessment, which is extremely important for the development of military-professional responsibility. Thus, modern standards of quality in military education in foreign countries provide a direct link between assessment and learning outcomes: for example, the Bi-SC Directive 075-007 states: «Assessment procedures shall measure the achievement of planned learning outcomes» [2, p.90].

The implementation of the provisions of the activity-based methodological approach in the professional training of military personnel at the Training Center of the Armed Forces of Ukraine takes into account the position that the key qualities of a military serviceman, among which military-professional responsibility occupies a decisive place, are formed and developed in the process of performing real or as close as possible to real actions that have a goal, conditions, limitations, risks, consequences, and evaluation of results.

The current state of military education development involves perceiving military personnel as active bearers of goals, meanings, and decisions, i.e., not as passive objects of influence, but as full-fledged subjects of educational and professional activity. According to D.Konovalov, the requirement of the times is a subject-activity orientation of military-professional training, which, in the scientist's view, means the future officer's awareness and understanding of the parameters of the educational-professional process and their own role in it [9, p.65].

At the Ukrainian Armed Forces Training Center, the activity-based approach is implemented by filling training programs with practical modules, practical tactical, fire, and special training exercises, unit coordination activities, rehearsing algorithms under fire and time pressure, limited resources, and the need for coordination and mutual support. With this approach, responsibility takes on the characteristics of a professional category, as military personnel become aware of the cause-and-effect relationships between decisions, actions, and results.

As O.Boiko convincingly argues, professional training should take on a subject-activity and contextual orientation, moving away from authoritarian-reproductive models [3, p.8], which is implemented through the introduction of simulation scenarios, role-playing, and business games, mechanisms of professional reflection for objective assessment of performance results, and the formation of a culture of responsible initiative.

The contextual methodological approach in the professional training of military personnel should be viewed as a way of organizing training in which the content, methods, and assessment are built around situations and decisions typical of real-life service. In this approach, the leading method is a specially modeled problem situation that requires military personnel to analyze, choose actions, and predict consequences. The contextual nature of military personnel training contributes to the development of military-professional responsibility as a conscious need to act within the limits of the official (regulatory, legal, moral, and organizational) contexts.

The contextual organization of professional training at the Training Center, taking into account its specific features, namely: high intensity, time constraints, and the combination of training with elements of official duties, contributes to the development of military-professional responsibility when it is situational, role-based, and reflective, and also involves the integration of various areas of responsibility, such as legal, moral, and professional, into a problem situation.

The praxeological methodological approach in military professional training should be understood as an organization of the educational process at the Training Center, in which military professional responsibility is formed through rationally designed organizational and educational activities focused on achieving guaranteed results, minimizing errors, saving resources, and ensuring the reproducibility of task performance standards.

Given the specific conditions of training at the Training Center of the Armed Forces of Ukraine, the praxeological approach is implemented through a system of exercises and control, thereby transforming responsibility norms into sustainable professional actions. Another requirement of the praxeological approach is to structure training as a managed cycle of performance: defining expected results, establishing evaluation criteria, developing action algorithms, training under difficult conditions, evaluating performance quality, and correcting both the program and the behavior of military personnel. The essence of the approach boils down to the ability to reproduce training standards in different units and with different instructors, since «the praxeological approach involves diligent, purposeful training of future specialists to ensure that it is effective» [10, p.119].

Given the role and place of military personnel in defending Ukraine's independence and territorial integrity during the repulsion of large-scale aggression, the acmeological methodological approach is one of the most important, as it contributes to the systematic formation of professional maturity and a sustainable ability to act responsibly in conditions of negative stress, time constraints, and resource shortages.

At the Training Center, the use of acmeological ideas contributes to the organization of the educational environment in a way that each training task gradually directs military personnel towards higher standards of action: more complex goals, more realistic constraints, greater demands for self-control, team interaction, and ethical decision-making. As S.Kalaur [6] and S.Kozar [7] note, the acmeological orientation of training involves a gradual increase in requirements and the simultaneous creation of conditions that enable these requirements to be implemented through pedagogical tools and support. According to the researcher, it is not only the complexity of the task that is important, but also its anticipated growth, i.e., it should stimulate development, since it is the «acmeological approach that contributes to better training of specialists through a more detailed study of personal qualities and a more correct selection of pedagogical conditions for organizing the process» [7, p.108].

At the same time, the implementation of acmeological methodology in the professional training of military personnel at the Training Center requires the creation and maintenance of an acmeologically oriented educational environment. Building such an environment involves not only selecting methodologies, but also taking into account the need to maintain subject-subject interaction between the administration, instructors, and trainees, the leadership style of instructors, communication culture, and openness and objectivity of assessment, which, according to researchers, «increases the significance of spiritual and moral values and internal motives for activity» [12, p.1010].

Conclusions. The distinctive features of professional training for military personnel at the Armed Forces of Ukraine Training Center are the intensity, collective nature, contextual nature, and the need to take into account the experience of the russian-Ukrainian war. The development of military-professional responsibility is implemented through its recognition as a multi-component structure comprising value-based, normative, professional-operational, emotional-volitional, and reflective components, grounded in the leading ideas of systemic, competency-based, activity-based, contextual, praxeological, and acmeological methodological approaches. The next step in our research is to identify the pedagogical conditions for shaping the military and professional responsibility of servicemen at the Training Center of the Armed Forces of Ukraine.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту частково використовувались при перекладі окремих понять.

Список використаної літератури

1. Bodescu A. Professional Military Ethics. The essential foundation for educating future officers in law of armed conflict. *Revista Academiei Fortelor Terestre*. 2024. No.4 (116). P.444–458. DOI: 10.2478/raft-2024-0047
2. NATO Bi-SC. Bi-SC Directive 075-007: Education and individual training directive. 2015. 145 p.
3. Бойко О.В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир: О.О.Євенок, 2020. 667 с.
4. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. Теорія і практика професійної акмеології: монографія. Житомир: ПП «Євро-Волинь», 2020. 392 с.
5. Замотаєва, В.М. Військова педагогіка: історія, теорія, практика: навч.-практ. посіб. Київ: НУОУ, 2021. 366 с.
6. Калаур С.М. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. 2015. Вип.84. С.151–154.
7. Козар С. Акмеологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх офіцерів у ВВНЗ (у контексті методологічних підходів підготовки). *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. Вип.2 (24). С.108–110. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.2.15
8. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Особливості вияву негативних психічних станів у військовослужбовців, які отримали бойові фізичні та психічні травми. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2016. Вип.19. С.146–152.
9. Коновалов С.В. Методика формування готовності майбутніх офіцерів механізованих підрозділів до фізичної самопідготовки: дис. … канд. пед. наук. Київ: НУОУ, 2024. 314 с.
10. Савіцька О.В. Праксеологічний підхід у підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип.3 (34). С.117–120.
11. Тарасюк Ю. Компетентнісний підхід в освітньому процесі військових закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип.53 (2). С.311–316. https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-46
12. Шарлович З., Закусілова Т., Купріяненко А., Передерко Л. Акмеологічний розвиток професійних навичок медсестер у світлі навчання упродовж усього життя. *Центральноєвропейський журнал медсестринства та акушерства*. 2023. Вип.14 (4). С.1010–1017. https://doi.org/10.15452/CEJNM.2023.14.0018.

References

1. Bodescu, A. (2024). Professional Military Ethics. The essential foundation for educating future officers in law of armed conflict. *Revista Academiei Fortelor Terestre, 4* (116), 444–458. DOI: 10.2478/raft-2024-0047
2. NATO Bi-SC. (2015). Bi-SC Directive 075-007: education and individual training directive. 145.
3. Boiko, O.V. (2020). *Teoriya i metodyka formuvannya liders'koyi kompetentnosti ofitseriv Zbroynykh syl Ukrayiny* [Theory and methodology of developing leadership competence in officers of the Armed Forces of Ukraine]. O.O.Yevenok. [in Ukrainian].
4. Voznyuk, O.V., Dubasenyuk, O.A., Kostyushko, Yu.O., Osadchuk, N.P., & Sydorchuk, N.H. (2020). *Teoriya i praktyka profesiynoyi akmeolohiyi* [Theory and practice of professional acmeology]. PP «Yevro-Volyn'». [in Ukrainian].
5. Zamotayeva, V.M. (2021). *Viys'kova pedahohika: istoriya, teoriya, praktyka* [Military pedagogy: history, theory, practice]. NUOU. [in Ukrainian].
6. Kalaur, S.M. (2015). Akmeolohichnyy pidkhid u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh sotsial′nykh pedahohiv ta sotsial′nykh pratsivnykiv [Acmeological approach in professional training of future social pedagogues and social workers]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats'*, *84*, 151–154. [in Ukrainian].
7. Kozar, S. (2024). Akmeolohichnyy pidkhid u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh ofitseriv u VVNZ (u konteksti metodolohichnykh pidkhodiv pidhotovky) [The acmeological approach in the professional training of future officers in military higher educational institutions (in the context of methodological approaches to training)]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, *2* (24), 108–110. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.2.15 [in Ukrainian].
8. Kokun, O.M., Pishko, I.O., & Lozins'ka, N.S. (2016). Osoblyvosti vyyavu nehatyvnykh psykhichnykh staniv u viys'kovosluzhbovtsiv, yaki otrymaly boyovi fizychni ta psykhichni travmy [Features of the manifestation of negative mental states in military personnel who have suffered combat physical and mental trauma]. *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi*, *19*, 146–152. [in Ukrainian].
9. Konovalov, D.O. (2024). Metodyka formuvannya hotovnosti maybutnikh ofitseriv mekhanizovanykh pidrozdiliv do fizychnoyi samopidhotovky [Formation of physical readiness of future army officers in higher military educational institutions for professional activity] [Unpublished Candidate dissertation]. NOU. [in Ukrainian].
10. Savits'ka, O.V. (2013). Prakseolohichnyy pidkhid u pidhotovtsi maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv [The praxeological approach in the training of future social workers]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny*, *3* (34), 117–120. [in Ukrainian].
11. Tarasyuk, Yu. (2022). Kompetentnisnyy pidkhid v osvitn'omu protsesi viys'kovykh zakladiv vyshchoyi osvity [Competence-based approach in the educational process of military higher education institutions]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*. *53* (2), 311–316. https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-46 [in Ukrainian].
12. Sharlovych, Z., Zakusilova, T., Kupriyanenko, A., & Perederko, L. (2023). Akmeolohichnyy rozvytok profesiynykh navychok medsester u svitli navchannya uprodovzh us'oho zhyttya [Acmeology-based development of nurses' professional skills in light of lifelong learning]. *Tsentral'noyevropeys'kyy zhurnal medsestrynstva ta akusherstva, 14* (4), 1010–1017. https://doi.org/10.15452/CEJNM.2023.14.0018. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 31.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 04.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Александрович Володимир Вікторович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
кафедра машинознавства і транспорту
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Анотація. З огляду на сучасні виклики бойових дій в умовах ведення російсько-української війни постає гостра проблема підвищення результативності професійної підготовки військовослужбовців в Навчальному центрі Збройних сил України, зокрема через необхідність розвитку у них військово-професійної відповідальності. Метою дослідження є аналіз та виокремлення компонентів й методологічних підходів, що визначають особливості формування військово-професійної відповідальності військовослужбовців у Навчальному центрі. Провідними методами дослідження є: теоретичний аналіз наукових висновків і досліджень, системний аналіз, описовий аналіз, узагальнення отриманих результатів та прогнозування. Встановлено, що структура військово-професійної відповідальності є багатокомпонентною, вона включає такі компоненти: ціннісний, нормативно-правовий, професійно-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний. Поряд з тим, визначено етапи розвитку військово-професійної відповідальності військовослужбовців у Навчальному центрі Збройних сил України, до яких належать: адаптаційний, діяльнісний, рефлексійний. Вважаємо, що розвиток військово-професійної відповідальності військовослужбовців в Навчальному центрі можливий лише через призму побудови логічного та структурованого педагогічного процесу. Нами було виокремлено та охарактеризовано ідеї таких методологічних підходів як − системний, компетентнісний, діяльнісний, контекстний, праксеологічний та акмеологічний. Також, окреслено педагогічні умови, що беззаперечно обумовлюють специфіку підготовки військовослужбовців в Навчальному центрі Збройних сил України, а саме: інтенсивність циклів навчання, перевага діяльнісних методів та взаємозв’язок навчання із формуванням психічної витривалості. Особливу увагу зосереджено на виокремлення провідних положень, що мають бути реалізовані під час планування освітньої діяльності. До яких належать: контроль засвоєння

норм і стандартів військової служби на усіх етапах навчання, набуття практичних вмінь продукування відповідального управлінського рішення у практичній діяльності та формування усвідомленої потреби у професійній рефлексії.

Ключові слова: професійна підготовка, Навчальний центр, методологічні підходи, соціальна зрілість, військово-професійна відповідальність.

УДК 373.5.091.212.32:364.444:616-083(437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.17-22

Баркасі Даніела
doc. RNDr. Mgr., PhD., доцент
кафедра соціальної роботи
заступник керівника інституту та завідувач кафедри бакалаврської програми
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети в Братиславі
Інститут бл.Метода Доміника Трчки в Міхайловцях, м.Михайлівці, Словаччина
barkasi@vssvalzbety.sk
http://orcid.org/0000-0001-8266-5302

Бабечка Йозеф
doc., PhDr., PhD, доцент
кафедра медсестринства
заступник декана з науки та досліджень
Католицький університет у Ружомбероку, м.Ружомберок, Словаччина
jozef.babecka@ku.sk
https://orcid.org/0000-0002-1592-0833

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПРОГУЛЮВАННЯ ЗАНЯТЬ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Анотація. Прогулювання занять є значною соціально-педагогічною проблемою, яка негативно втручається в навчальний процес і впливає на загальну шкільну успішність учнів. У середовищі середніх шкіл це явище проявляється не лише порушенням регулярної шкільної відвідуваності, але й пов'язане з нижчою мотивацією до навчання, слабшими навчальними результатами та підвищеним ризиком шкільної неуспішності. Регулярна участь у навчанні відіграє важливу роль у здобутті нових знань, розвитку навичок і формуванні позитивних навчальних звичок учнів. Мета дослідження: з'ясувати причини прогулювання занять серед учнів середніх шкіл Словаччини, рівень поширення прогулів з огляду на стать учнів та їхній вплив на навчальні результати учнів. У роботі була використана кількісна дослідницька стратегія, як інструмент було використано анкету власної розробки. Результати були опрацьовані непараметричним двовибірковим U-тестом Манна–Вітні (на рівні α = 0,05) та коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена R. Результати нашого дослідження показали, що навмисне пропускання занять трапляється частіше у хлопців, ніж у дівчат. Серед найчастіше зазначених причин відсутності були так звані фальшиві медичні причини як мотиваційні фактори з боку учнів. Водночас підтверджено, що прогули мають негативний зв'язок із навчальними результатами, причому зі зростанням рівня пропускання занять відбувається погіршення шкільної успішності. Результати дослідження вказують на потребу приділяти підвищену увагу профілактиці прогулів у шкільному середовищі. Важливо зосередитися передусім на посиленні мотивації учнів до навчання та створенні позитивного класного клімату. Значну роль відіграє також співпраця школи з родиною та своєчасна ідентифікація ризикових факторів, що призводять до пропускання занять. Частиною профілактики повинні бути також профілактичні та інтервенційні програми, спрямовані на підтримку регулярної шкільної відвідуваності та покращення ставлення учнів до школи.

Ключові слова: прогули занять, пропускання уроків, соціальна робота, сестринська справа.

Вступ. Прогулювання занять сьогодні є важливою соціально-педагогічною проблемою, яка негативно впливає на виховно-освітній процес і водночас на загальну шкільну успішність учнів. У середовищі середніх шкіл це явище пов'язане не лише з порушенням регулярної шкільної відвідуваності, але й зі зниженою мотивацією до навчання, слабшими навчальними результатами і, відповідно, вищим ризиком шкільної неуспішності. Регулярна участь у навчальному процесі відіграє ключову роль у засвоєнні нових знань, розвитку навичок і формуванні навчальних звичок учнів. Освіта є необхідною цінністю кожного народу. Водночас доступ до освіти є основним правом кожної людини. Освітній процес має реагувати на динамічні умови в суспільстві та постійно спрямовуватися на підвищення якості [1].

Відсутність на заняттях може призводити до певних прогалин у знаннях, які згодом впливають на загальну навчальну успішність учнів. Прогулювання занять водночас часто пов'язане з багатьма факторами, які можуть впливати на ставлення учня до школи та до освіти. Тому дослідження цього феномену є важливим з погляду ідентифікації причин і наслідків нерегулярної шкільної відвідуваності. Метою нашої роботи є проаналізувати вплив прогулювання занять на навчальну успішність учнів середніх шкіл та вказати на можливі зв'язки між рівнем відсутності на заняттях і шкільними результатами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У професійній термінології прогулювання занять визначається як порушення поведінки учня, що проявляється навмисним пропусканням або уникненням шкільного навчання без згоди та відома батьків [2]. У цьому значенні прогулювання занять становить будь-яку невиправдану або непідтверджену відсутність у школі з урахуванням правил шкільної відвідуваності. Прогулювання занять є поняттям, яке часто пов'язується з негативним ставленням до школи чи неприйняттям цінності освіти. Також це може бути реакцією на невдачу в навчальній успішності [3].

У педагогічному аспекті прогулювання занять є одним із проявів соціально-патологічних явищ у шкільному середовищі [4]. Прогулювання занять і надалі сприймається як одна з найсерйозніших проблем, з якими стикаються початкові та середні школи, оскільки серед найчастіших причин незавершення дев'ятирічної обов'язкової шкільної освіти є саме надмірна відсутність учнів на заняттях [5]. Прогулювання занять означає недотримання основних правил, які діють для кожного учня [6].

Причини прогулювання занять є різноманітними та випливають із поєднання індивідуальних, сімей-

© Баркасі Д., Бабечка Й
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

них, шкільних і соціальних факторів. Досить важливо не лише досліджувати частоту та способи прогулювання занять, але й його глибші взаємозв'язки. Це свідчить про те, що розв'язання цієї негативної проблеми потребує послідовного та індивідуального підходу [3].

Автори досліджували переважно психосоціальні фактори прогулювання занять, до яких віднесли передусім погані стосунки з предметом або вчителем, страх перед булінгом і поганими оцінками, перевантаження та тиск щодо успішності учня, вплив однолітків і знецінення норм. Приниження та булінг з боку класного колективу можуть викликати побоювання, які призводять до уникання шкільної відвідуваності. Не менш важливим елементом є страх академічної невдачі, який може відвернути учня від відвідування школи. Крім того, надмірне навантаження, пов'язане з високими очікуваннями, може викликати потребу втечі зі шкільного середовища. Нарешті, знецінення норм може відбуватися під впливом однолітків, які вважають «ходіння поза школою» сміливим вчинком або проявом бунтарства [7].

До психосоціальних факторів інші автори також віднесли порушення нервової системи, психосоціальну незрілість, емоційну лабільність, знижену адаптивність, порушення поведінки тощо [8]. Старшокласна молодь також у зв'язку з прогулюванням занять піддається негативному впливу куріння, вживання алкоголю або енергетичних напоїв. Ці ризикові фактори призводять до зниження фізичної активності молоді, підвищеного споживання їжі та, відповідно, до виникнення надмірної ваги й ожиріння. Із надмірною масою тіла пов'язані не лише соціальні незручності, але передусім і низка медичних ускладнень, таких як серцево-судинні, метаболічні чи інші хронічні захворювання. Уникнення цих ускладнень є також завданням сестринської справи. Необхідно інформувати молодь про профілактику виникнення ожиріння та всіх ризикових факторів [9]. Важливо створювати умови для стимуляції розвитку дитини від самого початку, оскільки розвиток особистості дитини зумовлюється не лише генетичними факторами, але й впливом середовища [10].

Мета дослідження: з'ясувати думки учнів середніх шкіл Соваччини щодо прогулювання занять. Часткові цілі: з'ясувати відмінності в причинах прогулювання занять; визначити рівень поширення прогулювання занять серед учнів середніх шкіл з огляду на стать; з'ясувати вплив прогулювання занять на навчальні результати учнів. Дослідницькі гіпотези:

Гіпотеза 1: Прогулювання занять частіше виникатиме через суб'єктивно зазначені фальшиві медичні причини як мотиваційні причини.

Гіпотеза 2: Прогулювання занять частіше траплятиметься у хлопців, ніж у дівчат.

Гіпотеза 3: Рівень прогулювання занять негативно впливатиме на навчальні результати учнів.

Методи дослідження. У нашому дослідженні як інструмент було використано анкету власної розробки, яка містила соціально-демографічні запитання та запитання, спрямовані на досліджувану область. У межах причин прогулювання занять ми досліджували дві категорії так званих мотиваційних факторів, до яких були віднесені такі пункти: не хочеться йти до школи, відсутність інтересу до навчання, бажання проводити час в іншому місці. До так званих фальшивих медичних причин були віднесені такі пункти: симулювання хвороби, зловживання виправдовувальними довідками та удавання болю або втоми. Для оцінювання отриманих даних було використано непараметричний двовибірковий U-тест Манна–Вітні (на рівні $\alpha = 0,05$) та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена R.

Дослідну вибірку було сформовано цілеспрямованим відбором і вона складалася з учнів середніх шкіл Кошицького краю. Із загальної кількості було представлено 71 жінку (45,5%) та 85 чоловіків (54,5%). Учні були віком від 15 до 19 років і навчалися в гімназіях та середніх професійних школах (Таблиця 1).

З огляду на тип школи, більшу частку становили учні середніх професійних шкіл у кількості 77, тоді як у гімназіях було представлено 45 учнів (Таблиця 2).

Таблиця 1

Дослідна вибірка

Відповідь	Жінка		Чоловік		Разом	
	р.	%	р.	%	р.	%
Гімназія	37	23,72	27	17,31	64	41,03
Середня професійна школа	34	21,79	58	37,18	92	58,97
Разом	71	45,51	85	54,49	156	100,00

Джерело: систематизовано автором

Таблиця 2

Характеристика вибіркової сукупності за типом школи та статтю вчителів

Відповідь	Жінка		Чоловік		Разом	
	р.	%	р.	%	р.	%
Гімназія	30	24,59	15	12,30	45	36,89
Середня професійна школа	42	34,43	35	28,69	77	63,11
Разом	72	59,02	50	40,98	122	100,00

Джерело: систематизовано автором

Виклад основного матеріалу. Метою першої гіпотези, для перевірки якої було використано непараметричний двовибірковий U-тест Манна–Вітні, було встановити, чи існує статистично значуща різниця в причинах прогулювання занять між студентами. Результати U-тесту Манна–Вітні згідно з таблицею 3 показали статистично значущу різницю в рівні навмисного пропускання школи з огляду на зазначені причини між учнями гімназій та учнями середніх професійних шкіл ($U = 2101,00$; $p = 0,001459 < 0,01$). Значення effect size $\eta^2 = 0,059$ вказало на малий до середнього вплив фактора «причини прогулювання занять» на рівень навмисного пропускання школи – приблизно 6,00 % варіації показників прогулювання можна пояснити саме причинами. Гіпотеза 1 підтвердилася (Таблиця 3).

Таблиця 3

Результат U-тесту Манна–Уітні для змінних гіпотези 1

	U-тест Манна–Уітні За змінною «Тип школи» Позначені тести є значущими при p < 0,05000				
	Мотиваційні причини	Фальшиві медичні причини	U	Z	p-значення
Навмисне пропускання школи	4181,00	8065,00	2101,00	3,18265	0,001459

Легенда: Сума рангів – середній ранг, U, Z – тестова статистика, p – рівень статистичної значущості
Джерело: систематизовано автором

Різні дослідження вказують на відмінності у ставленні до шкільних обов'язків та дотриманні шкільних правил між хлопцями і дівчатами. У зв'язку з цими висновками за допомогою наступної гіпотези ми перевіряли, чи буде прогулювання занять частіше траплятися у хлопців (n = 85), ніж у дівчат (n = 71).

Результати U-тесту Манна–Вітні згідно з Таблицею 4 підтвердили статистично значущу різницю в рівні навмисного пропускання школи між дівчатами та хлопцями (U = 2425,50; p = 0,0273 < 0,05). Гіпотеза 2 підтвердилася.

Таблиця 4

Результат U-тесту Манна–Уітні для змінних гіпотези 2

	U-тест Манна–Уітні За змінною «Стать» Позначені тести є значущими при p < 0,05000				
	Сума рангів вища	Сума рангів нижча	U	Z	p-значення
Навмисне пропускання школи	4981,500	7264,500	2425,50	-2,2071	0,027309

Легенда: Сума рангів – середнє місце у ранжуванні, U, Z – тестова статистика, p – рівень статистичної значущості
Джерело: систематизовано автором

За допомогою наступної гіпотези ми перевіряли, чи існує зв'язок між прогулюванням занять та навчальними результатами студентів. Ми припускали, що частіше навмисне пропускання занять буде пов'язане з гіршою успішністю. Для оцінювання цієї гіпотези було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Результати кореляційного аналізу згідно з Таблицею 5 підтвердили статистично значущу, позитивну, середньо сильну кореляцію між рівнем прогулювання занять і академічною успішністю, відповідно неуспішністю учнів (R = 0,674; p < 0,001). Гіпотеза 3 підтвердилася.

Таблиця 5

Результати коефіцієнта Спірмена R для змінних гіпотези 3

	Кореляції рангового порядку Спірмена Пропущені значення видалено попарно Кореляції є значущими при p < 0,05000		
Пара змінних	Дійсні спостереження (N)	Коефіцієнт Спірмена (R)	p-значення
Навмисне пропускання школи та навчальні результати	156	0,673879	0,000000

Легенда: N – кількість, Spearman R – коефіцієнт кореляції Спірмена, p – рівень статистичної значущості
Джерело: систематизовано автором

Дослідження показало, що прогулювання школи зустрічається частіше серед хлопців, ніж серед дівчат, у співвідношенні 3:1 [2]. Значно частіше навмисне пропускання школи хлопцями порівняно з дівчатами було зафіксовано й у нашому дослідженні (U = 2425,50; p = 0,0273 < 0,05). Сучасні дослідження свідчать про те, що причини прогулювання школи є комплексними та охоплюють кілька аспектів: індивідуальні, сімейні, соціальні, психологічні та шкільні.

Серед шкільних аспектів найчастіше виявлялися: недостатнє керівництво школи, погані стосунки з учителями, слабка шкільна етика, поганий клімат у класі, булінг та порушення навчання [11]. Серед сімейних і соціальних аспектів найчастіше зустрічалися фізичні покарання, відсутність батьківського нагляду, дисфункційне сімейне середовище, вплив однолітків та бідність [12]. Серед індивідуальних аспектів найчастіше враховувалися умови поза школою та ставлення учнів до навчання [13]. У нашому дослідженні частішими причинами пропусків уроків зі сторони учнів були так звані «фальшиві» медичні фактори як мотиваційні чинники. Інші автори зазначали, що типологія прогулювання школи відіграє ключову роль, оскільки дозволяє визначити різні профілі «прогульників» залежно від їхньої відсутності та причин пропусків [14].

Результати також вказали на комплексний зв'язок індивідуальних, сімейних та соціальних факторів, що впливають на шкільну відвідуваність. Подібні висновки наводить дослідження [15], в якому вияв-

лено пасивну форму прогулювання: неуважність під час уроків (37,68%), невиконання домашніх завдань (42,51%) та неприбрання підручників чи інших шкільних приладь (23,91%), а також активну форму: пропуск половини навчального дня (9,42%), пропуск цілого дня (16,86%), присутність у школі без участі в уроках (4,35%) та регулярне запізнення вранці (6,76%).

У дослідженні [16] було встановлено, що тривала шкільна відсутність у початковій школі суттєво знижує поточні академічні досягнення, рівень освіти та майбутній дохід протягом усього життя. Висновки узгоджуються з динамічною моделлю формування людського капіталу: шкільна відсутність спричиняє невеликі короткострокові втрати в навчанні, які з часом накопичуються та ведуть до гірших результатів на ринку праці.

Подібно, у дослідженні [17] було встановлено, що учні, які пропустили п'ять днів школи у віці 10 років, мали на 5,70 % вищу ймовірність не отримати жодної кваліфікації та на 4,20% вищу ймовірність бути безробітними. У нашому дослідженні ми виявили, що зі збільшенням рівня навмисного пропускання школи погіршуються навчальні результати учнів ($R = 0,674$; $p < 0,001$).

На основі отриманих результатів нашого дослідження пропонуємо такі рекомендації:

– посилення профілактичних програм у шкільному середовищі; соціальні працівники та медсестри педіатричних кабінетів повинні проводити профілактичні заходи, спрямовані на підвищення мотивації учнів до регулярного відвідування школи та підтримку позитивного ставлення до навчання;

– своєчасне виявлення ризикових учнів, у яких часто трапляються пропуски уроків, особливо з так званих «фальшивих» медичних причин;

– посилення співпраці школи, сім'ї та фахівців, оскільки ефективна профілактика прогулювання школи потребує тісної взаємодії між школою, батьками, соціальними та медичними працівниками у вирішенні індивідуальних проблем учнів;

– освіта учнів у сфері здоров'я та відповідальності, де медичний персонал може через просвітницькі заходи сприяти формуванню у учнів відповідального ставлення до власного здоров'я та запобігати зловживанню медичними причинами як виправданням відсутності у школі.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна констатувати, що проблема прогулювання школи є комплексним явищем, на яке впливають численні взаємопов'язані фактори. Результати нашого дослідження підтвердили дані попередніх досліджень: прогулювання школи зустрічається частіше серед хлопців, ніж серед дівчат. Статистичний аналіз показав значно вищий рівень навмисного пропускання школи у хлопців, що узгоджується з попередніми висновками. Дослідження також підкреслює, що причини прогулювання не можна зводити лише до одного фактора, а слід розглядати їх у ширшому контексті індивідуальних, сімейних, соціальних та шкільних аспектів. Серед значущих шкільних факторів – якість стосунків між учнями та вчителями, клімат у класі та наявність булінгу. Сімейне та соціальне середовище може впливати на прогулювання через недостатній батьківський нагляд або дисфункційне сімейне середовище. У нашому дослідженні найбільш поширеною причиною пропусків були «фальшиві» медичні причини, які можна інтерпретувати як фактори, що сприяють відсутності в школі. Важливим відкриттям є також сильний зв'язок між рівнем прогулювання та навчальними результатами учнів. Результати нашого дослідження показали, що зі збільшенням рівня навмисного пропускання школи відбувається погіршення навчальних результатів. Цей факт підтверджують і міжнародні дослідження, які звертають увагу на довгострокові негативні наслідки шкільної відсутності для освіти, працевлаштування та загального розвитку людського капіталу. З цих висновків випливає необхідність приділяти підвищену увагу проблемі прогулювання та впроваджувати превентивні заходи, які враховують комплексність його причин, підтримують позитивне шкільне середовище, сприяють співпраці школи з родиною та мотивації учнів до регулярного відвідування школи.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Kendešová E. Energetická chudoba ako štrukturálny problém sociálnej polarizácie a vylúčenia. In: Vansač, P. a kol. (ed.), Humanitárna pomoc pre Ukrajinu a intervencie (skúsenosti) profesionálnych a dobrovoľníckych tímov s utečencami z Ukrajiny: Zborník z IX. Medzinárodnej vedeckej konferencie. 1.vyd. Warszawa, Poľsko: Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska, 2023. S.166-176.
2. Antolová J. Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi [Professional practices in pedagogical and counseling practice]. URL: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Dieta-a-zaskolactvo.pdf.
3. Valenta M., Michalík J., Martin L. Mentální postižení. Praha: Grada Publishing a.s, 2018. 392 s.
4. Jašeková D., Šmíkalová N. Vybrané sociálno – patologické javy v školskom prostredí a ich prevencia. URL: https://www.prohuman.sk/pedagogika/vybrane-socialno-patologicke-javy-v-skolskom-prostredi-a-ich-prevencia. ISSN 1338-1415.
5. Martínek Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada Publishing a.s, 2015. 192 s.
6. Paugnerová M., Kvintová J. Přehled poruch psychickoého vývoje. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. 296 s.
7. Holeček V. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada Publishing a.s, 2015. 224 s.
8. Bělík V., Hoferková S., Kraus B., a kol. Slovník sociální patologie. Praha: Grada Publishing a.s., 2017. 120 s.
9. Nemčíková M. Prevencia nesprávnej životosprávy stredoškolskej mládeže z pohľadu ošetrovateľstva. Dni Praktickej Obezitológie A Metabolického Syndrómu. 2021. S.291–310.
10. Hučik J. Osoba s mentálnym postihnutím. In: J.Hučík a kol. (ed.), Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu. Michalovce: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n.o. Inštitút bl. Metóda Trčku Michalovce, 2025. S.141– 158.
11. Ramberg J., Brolin Låftman S., Fransson E., Modin B. School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper

secondary schools in Stockholm. International Journal of Adolescence and Youth. 2019. Vol.24 (2). P.185–198. https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085
12. Ampofo E.T., Opoku K., Opoku-Manu M. Truancy as a predictor of poor academic performance among junior high school students in Ashanti Mampong municipality of Ghana. European Journal of Education and Pedagogy. 2022. Vol.3 (2). P.70–78. https://doi.org/10.24018/EJEDU.2022.3.2.164
13. Ishak Z., Fin S.L. Factors contributing to truancy among students: a correlation between predictors. Journal of Education, Society and Behavioural Science. 2015. Vol.9 (1). P.32–39. https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/17313
14. Mendoza-Berjano R., Gómez-Baya D., Grasmeijer A.J., Lorenzo-Fernández M., López-Bermúdez E., Rubio-González A. Truancy in secondary education: prevalence and profiles of students including characteristics of family environment and links with school. Educación XX1. 2024. Vol.27 (2). P.141–166. https://doi.org/10.5944/educxx1.38573
15. Lázaro S., Urosa B., Mota R., Rubio E. Primary Education Truancy and School Performance in Social Exclusion Settings: The Case of Students in Cañada Real Galiana. Sustainability. 2020. Vol.12 (20). P.8464. https://doi.org/10.3390/su12208464
16. Cattan S., A Kamhöfer D., Karlsson M., Nilsson Th. The long-term effects of student absence: evidence from Sweden. The Economic Journal. 2023. Vol.133 (650). P.888–903. https://doi.org/10.1093/ej/ueac078
17. Dräger J., Klein M., Sosu E. The long-term consequences of early school absences for educational attainment and labour market outcomes. Glasgow: School of Education, 2023. 44 p. https://doi.org/10.35542/osf.io/7z2bx

References

1. Kendešová, E. (2023). Energetická chudoba ako štrukturálny problém sociálnej polarizácie a vylúčenia [Energy poverty as a structural problem of social polarization and exclusion]**.** In: Vansač, P. (ed.),. Humanitárna pomoc pre Ukrajinu a intervencie (skúsenosti) profesionálnych a dobrovoľníckych tímov s utečencami z Ukrajiny: Zborník z IX. Medzinárodnej vedeckej konferencie [*Humanitarian aid for Ukraine and interventions (experiences) of professional and volunteer teams with refugees from Ukraine: Proceedings of the IX. International Scientific Conference*] (pp.166–176). 1 ed. Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska. [in Slovak]
2. Antolová, J. *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi* [Professional practices in pedagogical and counseling practice]. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Dieta-a-zaskolactvo.pdf. [in Slovak]
3. Valenta, M., Michalík, J., & Martin, L. (2018). *Mentální postižení* [Mental disability]. Grada Publishing a.s. [in Slovak]
4. Jašeková, D., & Šmíkalová, N. (2020). Vybrané sociálno – patologické javy v školskom prostredí a ich prevencia [Selected socio-pathological phenomena in the school environment and their prevention]. *Prohuman.* https://www.prohuman.sk/pedagogika/vybrane-socialno-patologicke-javy-v-skolskom-prostredi-a-ich-prevencia. [in Slovak]
5. Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* [Aggression and criminality of school youth]. Grada Publishing a.s. [in Slovak]
6. Paugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychickoého vývoje* [Aggression and criminality of school youth]. Grada Publishing, a.s. [in Slovak]
7. Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi* [Psychology in teaching practice]. Grada Publishing a.s. [in Slovak]
8. Bělík, V., Hoferková, S., & Kraus, B., et al. (2017). *Slovník sociální patologie* [Dictionary of social pathology]. Grada Publishing a.s. [in Slovak]
9. Nemčíková, M. (2022). Prevencia nesprávnej životosprávy stredoškolskej mládeže z pohľadu ošetrovateľstva [Prevention of unhealthy lifestyles among high school youth from a nursing perspective]. *Dni Praktickej Obezitológie A Metabolického Syndrómu*, 291–310. [in Slovak]
10. Hučik, J. (2025). Osoba s mentálnym postihnutím [Person with mental disability]. In J.Hučík a kol. (ed.), *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu* [Special pedagogy for social work] (pp.141–158). Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n.o. Inštitút bl. Metóda Trčku Michalovce. [in Slovak]
11. Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, *24* (2), 185–198. https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085
12. Ampofo, E.T., Opoku, K., & Opoku-Manu, M. (2022). Truancy as a predictor of poor academic performance among junior high school students in Ashanti Mampong municipality of Ghana. European Journal of Education and Pedagogy, 3 (2), 70–78. https://doi.org/10.24018/EJEDU.2022.3.2.164
13. Ishak, Z., & Fin, S.L. (2015). Factors contributing to truancy among students: a correlation between predictors. *Journal of Education, Society and Behavioural Science, 9 (*1), 32–39. https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/17313
14. Mendoza-Berjano, R., Gómez-Baya, D., Grasmeijer, A.J., Lorenzo-Fernández, M., López-Bermúdez, E., & Rubio-González, A. (2024). Truancy in secondary education: prevalence and profiles of students including characteristics of family environment and links with school. *Educación XX1, 27* (2), 141–166. https://doi.org/10.5944/educxx1.38573
15. Lázaro, S., Urosa, B., Mota, R., & Rubio, E. (2020). Primary Education Truancy and School Performance in Social Exclusion Settings: The Case of Students in Cañada *Real Galiana. Sustainability, 12* (20), 8464. https://doi.org/10.3390/su12208464
16. Cattan, S., A Kamhöfer, D., Karlsson, M., & Nilsson Th. (2023). The long-term effects of student absence: evidence from Sweden. *The Economic Journal, 133* (650), 888–903. https://doi.org/10.1093/ej/ueac078
17. Dräger, J., Klein, M., & Sosu, E. (2023). *The long-term consequences of early school absences for educational attainment and labour market outcomes*. School of Education. https://doi.org/10.35542/osf.io/7z2bx

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 10.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Barkasi Daniela
doc. RNDr. Mgr., PhD, Associate Professor
Deputy Head of the Institute and Head of the Department for Bachelor's Degree Programme
St.Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava
Institute of bl. M.D. Trčku, Michalovce, Slovakia

Babečka Jozef
doc., PhDr., PhD, Associate Professor
Vice-Dean for Science and Research, Department of Nursing
Catholic University in Ružomberok, Ružomberok, Slovakia

ANALYSIS OF THE IMPACT OF TRUANCY ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK AND NURSING

Abstract. Truancy represents a significant socio-pedagogical problem that negatively affects the teaching process and the overall academic success of students. In the environment of secondary schools, this phenomenon is not only manifested by the disruption of regular school attendance but is also associated with lower motivation to learn, poorer academic performance, and an increased risk of school failure. Regular participation in the educational process plays a crucial role in acquiring new knowledge, developing skills, and forming positive study habits among students. The study aimed to identify the reasons for truancy among secondary school students, the prevalence of truancy according to students' gender, and its impact on students' academic performance. A quantitative research strategy was used in the study, and a self-designed questionnaire served as the research instrument. The results were analyzed using the non-parametric two-sample Mann–Whitney U test (at a significance level of $\alpha = 0.05$) and Spearman's rank correlation coefficient R. The results of our research indicated that intentional absenteeism occurs more frequently among boys than among girls. Among the most commonly reported reasons for absence were so-called false health reasons used as motivational factors by students. At the same time, truancy was found to have a negative relationship with academic performance, with increasing levels of absenteeism associated with a deterioration in school achievement. Our findings highlight the need to pay increased attention to the prevention of truancy in the school environment. It is important to focus particularly on strengthening students' motivation to learn and creating a positive classroom climate. Cooperation between the school and the family, as well as the early identification of risk factors leading to school absenteeism, also plays an important role. Preventive and intervention programs aimed at supporting regular school attendance and improving students' attitudes toward school should also be part of prevention strategies.

Keywords: truancy, skipping classes, social work, nursing.

УДК 371.21
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.23-32

Bohachkov Yurii
Candidate of Technical Sciences, Senior Research Fellow
Department of Open Learning Environment Technologies
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences
Co-founder and Chairman of the Board of the All-Ukrainian Association of Career Guidance and Educational Counseling (POTOK)
Kyiv, Ukraine
bogachkov@iitlt.gov.ua
https://orcid.org/0000-0001-5088-7154

Ukhan Pavlo
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
Department of Open Learning Environment Technologies
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences
Kyiv, Ukraine
ukhan@iitlt.gov.ua
https://orcid.org/0000-0001-7318-6027

Mylashenko Viktor
Senior Lecturer
Department of Cybersecurity and Information Protection at the European University
Co-founder and Chairman of the Board of the Ukrainian Association of Guidance Systems for Education and Career NGO
Kyiv, Ukraine
viktor.mylashenko@e-u.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-1434-7609

VISION OF THE GUIDANCE PLATFORM FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article analyzes the concept of guidance as a technology for supporting educational and career decisions, as opposed to related practices (coaching, mentoring, training, tutoring, career/vocational counseling). In Ukraine, the topic of guidance is almost undeveloped and often reduced to ordinary career guidance. The study aims to form a conceptual vision of a guidance platform for secondary school students as a first step towards creating a universal guidance platform. Research methods: theoretical analysis and systematization of concepts to distinguish «guidance» from related terms such as career guidance, career counseling, career development, mentoring/mentorship, and others; a review and critical analysis of scholarly literature; professional consultations and discussions regarding the development of guidance within expert circles. Research into the possible format of the guidance platform revealed the need to clarify the differentiation between practices related to guidance. These include practices such as career guidance, mentoring, tutoring, coaching, etc. This differentiation is necessary for the qualitative development of the guidance platform's functionality. A model of a guidance platform as a metasystem with five levels is proposed. Key modules are identified: profile and diagnostic, opportunity mapping, trajectory building, analytical, recommendation, and reflection. The value-oriented guidance process is described. The main beneficiaries and value chains for each of them are indicated. It is emphasized that the significance of this development lies in defining a new educational technology and demonstrating its benefits for various parties, which can contribute to improving human capital and economic development. The vision describes a framework for further research.

Keywords: guidance, guidance platform, guidance system, career counseling, educational navigator, learning decision support

Introduction. In the context of rapid technological change, globalization, and digital transformation, education systems and labor markets are undergoing significant structural changes. New professions emerge while others disappear, and the requirements for competencies constantly evolve. Under these conditions, educational and career decision-making is becoming increasingly complex. Individuals navigate large volumes of information about educational opportunities, skills requirements, and labor market trends, often making decisions that affect long-term professional trajectories. As a result, the ability to consciously manage one's educational and career path is becoming an essential competence for both individuals and societies.

International research and policy initiatives emphasize the importance of lifelong guidance systems that support individuals in understanding their abilities, exploring opportunities, planning educational trajectories, and adapting to changing socio-economic conditions. Modern approaches to guidance combine counseling practices, information systems, and digital technologies to create continuous support environments for decision-making throughout life. In this context, digital platforms, artificial intelligence, and data analytics are becoming important tools for providing personalized guidance and improving the accessibility of support services. These issues are particularly relevant for countries undergoing systemic transformations. In Ukraine, educational and career planning for young people takes place in conditions of significant uncertainty caused by the transformation of the economy, integration into the European educational and labor markets, demographic shifts, and the consequences of the ongoing war. At the same time, the Ukrainian educational system is experiencing active reforms aimed at increasing flexibility, introducing new educational formats, and expanding opportunities for individual learning trajectories. As a result, students face an increasing number of educational and professional choices, requiring effective mechanisms for navigating

© Богачков Ю. М., Ухань П. С., Милашенко В. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

this complex environment.

However, despite the growing importance of such mechanisms, the concept of guidance remains insufficiently developed in Ukrainian educational practice and research. In most cases, it is interpreted narrowly and associated primarily with traditional career guidance or vocational counseling activities. Such approaches usually focus on informing students about professions or assessing their interests and abilities, but they rarely address the broader task of supporting long-term educational and career navigation. Thus, there is a clear research gap related to the conceptualization of guidance as a technology for supporting educational and career decision-making and the design of digital systems capable of implementing this approach. One promising direction is the development of guidance platforms that integrate individual profiling, representations of educational opportunities, trajectory construction mechanisms, and analytical and recommendation tools within a unified technological environment.

Analysis of recent research and publications. Models of guidance in Ukraine, in terms of their understanding and development, from the perspective of the non-governmental organization «Ukrainian Association of guidance systems for learning and career» are presented in Fig. 1. [1].

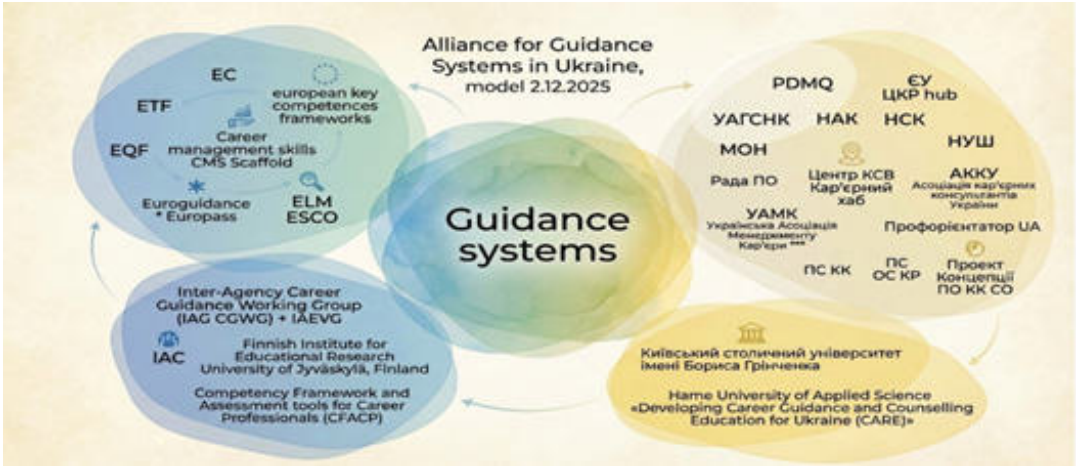

Figure 1. Models of Guidance systems [1]

J.Kettunen et al. [2] present the National Competency Framework for Career Professionals, which consists of three main areas: professionalism, client work, and systemic competency. Together, these provide a strong foundation for the competency of professionals working in different lifelong guidance settings (Fig.2.).

Figure 2. National Competency Framework for Career Professionals [2]

F.Kadletz says «The future is all about how we support continuous lifelong learning in support of individuals, their families, and communities. It's not just about technical skills. It's about career management and life skills, too. We need to help our partner countries get policies in place to meet the needs of diverse population groups, and the focus must be on the demand side, rather than supply. So, the needs of individuals, their families, and communities become the focus: the policies and services are just there to serve them» [3].

Research [4] is a joint effort of the European Training Foundation and the International Labour Organization to provide a rationale for national and international organizations, as well as donors, to give priority to measures that strengthen national career development support systems. It discusses lifelong career guidance, career education, and career development support for workers in the formal and informal economy should and can be developed at national, regional, and local levels.

More narrow definitions of career guidance relate to choosing a profession and career path [5]:

– The process of forming a professional identity. The process of helping a person develop and accept an adequate image of oneself and the role in the world of work, testing this concept against reality, and implementing it for the benefit of themselves and society.

– Self-directed process. A broader and self-directed process that provides information and resources to support individuals in exploring career options and making informed decisions using various tools or platforms.

– Preparation for choice. Supporting young people to be better prepared to make decisions about their education, technical training, or career based on an understanding of their own interests, aptitudes, and abilities.

– Comprehensive counselling process. This is not just an introduction to professions or testing, but a comprehensive counseling process to provide young people with the support they need to build and initiate career and life plans.

M.Kowshik [6] considers organizational and functional aspects of career guidance:

– Support service that covers problem-solving and understanding the environment for harmonious personal development.

– Service management that covers structured planning, implementation, and evaluation of programs to support students' academic, personal, and social development.

– Digital evolution, which means ubiquitous, interactive, and personalized support using digital platforms, artificial intelligence (AI), and data analytics.

P.Sai Charan Reddy et al. [7] characterize the development and implementation of the Path Spark (Empowering Future Pathways) mobile application, created on the Firebase platform and Jetpack Compose framework. The system integrates machine learning methods to provide personalized recommendations based on psychometric testing, cognitive skills assessment, personality traits, and real-time labor market analysis. The app includes interactive features such as expert chats and detailed career roadmaps.

The report of the European Training Foundation [8] compiles innovative practices from around the world, including the use of AI to select professions based on «digital footprints» on social media (Australia), chatbots for counseling (United Kingdom), and expert systems for selecting training courses (India). It highlights the importance of developing career management skills through integration into curricula and involving parents in the process of young people's career choices. It describes Finland's experience in creating «one-stop shop» centers (Ohjaamo) for comprehensive support for young people. Innovations in counseling must be appropriate to the national context and stage of economic development. The use of ICT, big data, and predictive analytics (such as the «Atlas of New Professions» in Kazakhstan) allows the focus to shift from finding any job to strategic career planning that takes into account future market needs.

AI systems (e.g., the Infinity platform) integrate Career Construction Theory, where the process of self-knowledge is viewed as the construction and reconstruction of one's own life story [9; 10]. AI agents help students transform their life experiences into meaningful themes and mini-stories, which develops the individual's ability to think reflectively and understand the purpose of their future work. A chatbot can act as an interlocutor who asks clarifying questions, helping to structure thoughts when writing an essay or planning goals.

The possibility of getting immediate feedback from an AI agent enables students to quickly assess their successes and shortcomings. This stimulates the processes of self-analysis and self-correction, since algorithms not only point out mistakes, but also explain their nature and suggest ways to improve results, which is an important aspect of developing critical thinking [7; 10; 11].

Eurydice's Guidance and counselling in higher education [12] presents a three-component system of student support in Maltese higher education institutions. Academic guidance focuses on supporting students who have difficulties in their studies (e.g., failing exams or repeating a year) and on developing time-management skills. Psychological counseling is aimed at overcoming emotional conflicts and developing strategies for positive movement towards goals. Career guidance helps analyze qualification requirements and develop soft skills for the transition to employment.

Y.Bogachkov and P.Uhan [13] develop a model of a mixed process and explore its application to the analysis and design of blended learning. The results of the study present a mixed process model (MPM) based on the concept of an agent (learning subject) with its own goals and freedom to choose actions from functionally equivalent alternatives. The model contains objects (agent, environment, providers), parameters (objective function, state vectors), actions, and their impact on the system state.

In their research D.Abraimova and Z.Beldeubayeva [10] present a wide range of AI applications, from the development of critical thinking and functional literacy to inclusive education and lesson planning automation. Special attention is paid to the use of predictive analytics (e.g., the Brightspace Insights platform) to model student success and integrate labor market data with psychological test results to provide career recommendations.

It is emphasized [6; 11] that AI transforms traditional career counseling methods, turning them into a dynamic process of self-discovery and continuous reflection through interactive engagement with digital agents. AI agents, such as virtual advisors and chatbots, play a critical role in providing students with personalized insights into their abilities and aspirations.

Natural language processing (NLP) enables AI agents to act as personal advisors available 24/7 [8; 11] within:

– Contextual interaction. Chatbots based on large language models are capable of maintaining a dialogue, answering specific questions about professions, and providing instant feedback.

– Decision support. Virtual assistants help students navigate educational options, taking into account their personal preferences and academic background.

– Emotional support and reflection. AI stimulates the user's self-awareness, encouraging them to articulate their interests and values through interactive sessions.

S.Leung [9] presents the Infinity system, noting that its users report significantly fewer difficulties in making career decisions compared to those who did not use the system. A higher level of adaptability and clarity of choice was found among students, especially in terms of

anxiety and curiosity about the future. It is emphasized that platforms based on meaning construction in the digital age empower individuals to effectively manage career transitions. Technological systems work successfully both with the support of professionals and in independent use mode.

M.Kowshik [6] considers that gamified experience, AI-based recommendations, and real-time feedback act as a «switch» that activates students' interest in career exploration. The interactivity and personalization of digital features directly correlate with increased motivation to plan.

Guidance platforms let students go through the career choice process on their own and at their own pace. Even though tech is super effective, traditional counseling is crucial for providing emotional support and deep, personalized guidance.

The review of Azerbaijan National career development support [14] of National Skills Observatory, DOST centers, and career guidance services, sums up that these are often limited and unsystematic. Most services focus on providing information about the current labor market rather than on quality support for personal development.

Research of G.Herath et al. [5] on computer-assisted career guidance tools for students' career path planning identifies the leading technologies for implementing modern systems: rule-based expert systems (the most commonly used), fuzzy logic, and various machine learning algorithms, such as decision trees, random forests, and support vector machines. Key user profiling parameters are identified, including academic performance, skills, psychological traits, and personal preferences.

AI transforms traditional career counseling, turning it into a dynamic, personalized, and accessible process through the use of big data, machine learning, and real-time analytics [5; 11]. Personalization in AI-based career counseling systems is achieved through several key technological mechanisms. An important part of the process is the use of assessment tools such as the SWOT matrix, which helps to balance internal factors (strengths and weaknesses) with external ones (opportunities and threats in the environment.

European Training Foundation [8] discusses a four-stage model of academic and career planning consisting of:

– Self-awareness (Know). Self-assessment of interests and strengths, reflection, goal setting, and financial literacy.

– Career exploration (Explore). Studying the world of work, market needs, and comparing different educational and training paths.

– Career planning (Plan). Developing planning skills and creating a specific medium- or long-term plan.

– Career management (Act). Implementing and updating the plan, taking into account new information and artifacts, and participating in mentoring.

S.Leung [9] presents a digital career planning system based on four interactive steps that users can repeat:

– Engagement (Passion). A prerequisite for intervention that motivates further action.

– Self-understanding (Voices). In-depth study of one's own abilities and aspirations.

– Exploring Pathways (World). Learning about career options and educational opportunities.

– Career Planning and Management (Goals and Actions). Developing specific intentions and taking meaningful steps.

According to Career Construction Theory [9], the process includes:

– Experience. Gaining relevant career experience.

– Construction and reconstruction. Transforming the experience gained into unique career stories and themes, refining one's understanding of oneself and the world.

– Co-construction. Using social resources (teachers, peers, parents) to strengthen career efforts.

– Action and documentation. Taking purposeful action to address transitional moments and document findings.

One of the main mechanisms [11] by which AI agents promote self-awareness and reflection in students is the articulation of interests through dialogue. AI agents, such as the CiCi chatbot in the UK, use NLP to conduct «natural» dialogues, encouraging students to clearly articulate their interests and preferences. During such a conversation, the student responds to the algorithm's prompts, which forces them to reflect on their own motivations and hidden expectations of their future profession.

Modern platforms [7; 8; 11] use AI to assess cognitive skills, personality traits (e.g., based on MBTI or Holland models), and career preferences. AI algorithms can identify patterns and correlations in a student's profile that often go unnoticed by human counselors, providing an objective basis for self-analysis. Some systems even analyze «digital footprints» on social networks (e.g., through IBM Watson) to identify an individual's psychological characteristics and values, which helps to more accurately match a person with ideal professional roles.

S.Satpute and H.Garudkar [11] prove that the integration of machine learning algorithms and big data analytics makes it possible to create personalized career paths based on an analysis of students' interests, strengths, and current market trends. The practical implementation of the proposed platform has shown an increase in student confidence during preparation for employment, greater engagement with learning materials, and a clearer understanding of career choices.

AI-based platforms are transforming traditional approaches to counseling by offering adaptive and interactive tools that help bridge the gap between academic training and labor market requirements. Such systems not only increase employment opportunities but also promote long-term career satisfaction.

AI uses machine learning algorithms (classification, clustering, decision trees) to generate individual career trajectories [5; 10; 11]:

– Matching. Algorithms analyze thousands of successful professional profiles and compare them with user data to predict the likelihood of success in a particular field.

– Skill Gap Analysis. Systems compare the user's current competencies with the requirements of the target role and automatically create a personalized learning path, recommending specific courses, certifications, or projects to fill the gaps.

– Dynamism. Recommendations are constantly updated based on user progress and new labor market data.

AI technologies open up new opportunities for personalizing learning and improving its effectiveness, but they require careful consideration of ethical issues, data privacy, and overcoming algorithmic bias.

AI personalizes the stages of immediate preparation for employment [6; 7; 11]:

– Resume builders. NLP tools optimize resumes for specific job descriptions, highlighting the candidate's most relevant skills.

– Interview simulators. AI conducts training interviews, analyzes the user's answers, tone, and confidence, and provides personalized advice on how to

improve their performance.

– Gamification. The use of game elements and virtual job simulations allows users to «try out» a profession in a safe digital environment adapted to their pace of learning.

AI personalization is based on the integration of real labor market information [8;7;11]:

– Trend forecasting. AI analyzes job vacancies and industry reports in real time to recommend professions that will be in demand in 5–10 years, preventing the choice of a disappearing profession.

– Personalized roadmaps. Instead of general advice, users receive a detailed roadmap specific to their chosen region, salary level, and career ambitions.

The basis of personalization is the creation of a detailed digital user profile that goes far beyond conventional questionnaires [5]:

– Analysis parameters. Systems assess academic performance, professional qualifications, technical and soft skills, personality traits, using the Holland (RIASEC) or Myers-Briggs (MBTI) models, as well as individual interests and demographic characteristics.

– Data collection methods. Information is collected both explicitly (through tests and questionnaires) and implicitly — by monitoring user interaction with the platform, analyzing their social media profiles and behavioral patterns.

– Use of ontologies. Modern tools use ontology engineering to structure knowledge about professions and skills, which allows for more accurate matching of complex human characteristics with labor market requirements.

Thus, in Ukraine and worldwide, almost no one studies guidance specifically as a decision-making support technology; research rather focuses only on solving career guidance issues – career guidance and career counseling.

The **article aims** to shape the vision of a guidance platform for secondary school students as the first step in creating a universal guidance platform.

Research methods: theoretical analysis and systematization of concepts to distinguish «guidance» from related terms such as career guidance, career counseling, career development, mentoring/mentorship, and others; a review and critical analysis of scholarly literature by Ukrainian and international researchers; professional consultations and discussions regarding the development of guidance within expert circles (including the National Qualifications Agency, the Euroguidance Network, the European Training Foundation, and the International Association for Educational and Vocational Guidance).

Results and Discussion. A guidance platform is an organizational and technological environment that supports educational decision-making in conditions of increasing mobility and uncertainty. Its core is specialized distributed content with appropriate mechanisms for interaction between actors. Five conceptual levels are distinguished: the subject level, the trajectory level, the resource level, the analytics level, and the recommendation level. In other words, we consider a guidance platform not as a learning environment, but as a metasystem above the learning environment and face-to-face/ mobile/ distance learning platforms.

The fact that Ukraine does not have an established guidance system can be seen as an advantage. Because now there is a chance to form a new system, rather than redesigning the old one. The guidance platform can become the basis for building a high-quality guidance system.

Historically, the following basic models of guidance have emerged (Fig.3).

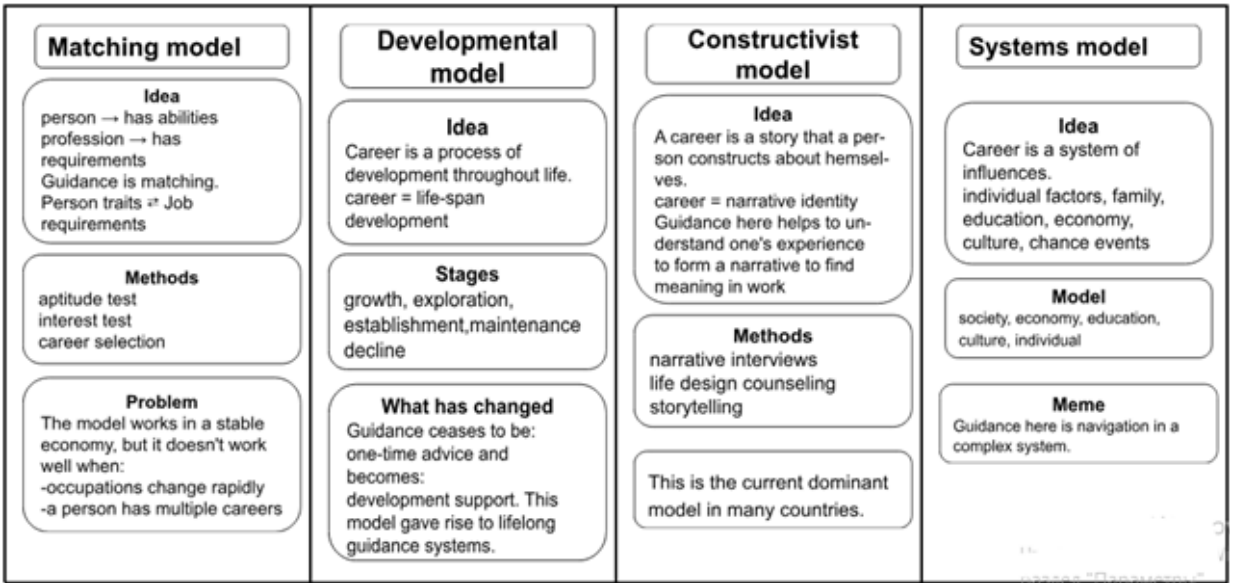

Figure 3. Fundamental models of guidance
Source: developed by the authors

Self-directed learning guidance is currently gaining momentum worldwide. In this context, a guidance platform can mean three different things: an EdTech product, a national digital guidance infrastructure, or an ecosystem of services.

In classic systems, the kernel is a consultant. In a digital system, the kernel is a combination of three components: AI guidance engine + knowledge graph of opportunities + human counselors. In other words, the platform becomes a navigation system for human development.

We propose a vision for the guidance platform, which is a modular, multi-layered educational guidance system primarily aimed at secondary school students, with the possibility of scaling up to broader age and professional groups. It combines individual profiling, ontological representation of educational opportunities, trajectory construction and analysis, as well as intellectual and

social support for decision-making.

The central element of the guidance platform is the kernel of educational guidance, which includes three basic modules: a profile and diagnostic module, an opportunity mapping module, and a trajectory construction module (Fig.4).

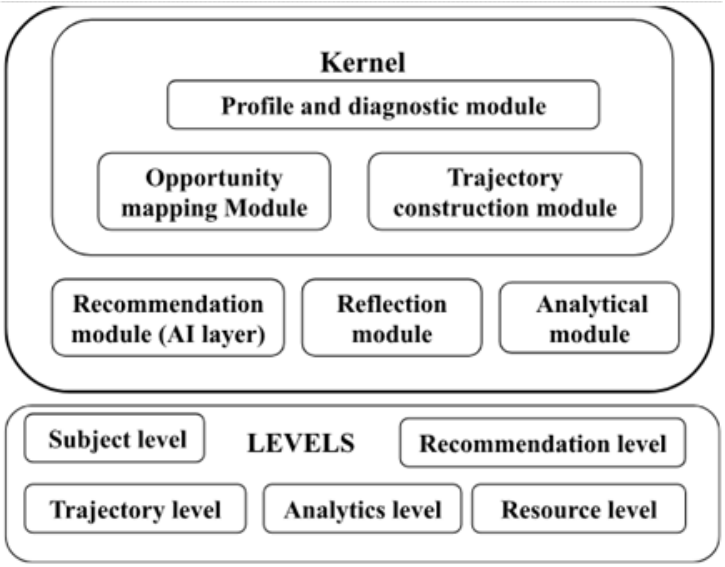

Figure 4. Abstracted design of the guidance platform
Source: developed by the authors

The profile and diagnostic module (Fig.5) forms the initial model of the subject, which includes demographic characteristics, educational, professional, and life goals, competency profile, limitations (time, financial, resource), as well as the level of autonomy in activities and decision-making. In the specialized version for schoolchildren, a contextual submodule is added to it, which reflects the educational environment (type and profile of the educational institution, available clubs and projects), family expectations, and regulatory frameworks (mandatory exams, typical transitions from «school → after school»). Such integration makes it possible to model not only the individual characteristics of the subject, but also the «embeddedness» of their choices in a specific socio-institutional context.

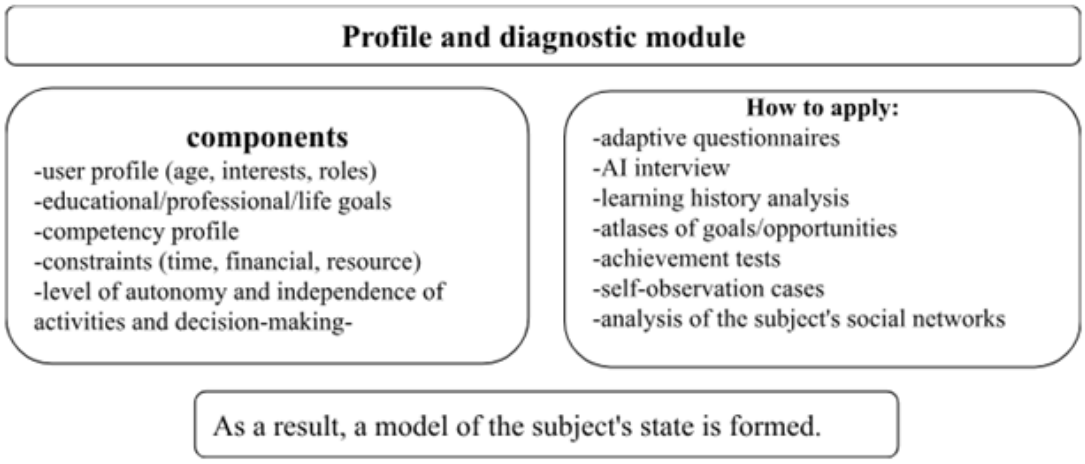

Figure 5. Profile and diagnostic module
Source: developed by the authors

The opportunity mapping module (Fig.6) implements an ontological representation of available educational, extracurricular, and, in the future, professional resources. Within this module, opportunities are not limited to a list of courses or programs, but are structured as a multidimensional space of alternatives described in terms of complexity, resource cost (time, money, effort), links to target competencies, and participation formats. For secondary school students, specialized classes of «school» and «teen» opportunities (specialized classes, academic competitions, youth scientific societies, clubs, project camps, etc.) are added to the ontology, as well as age and legal restrictions. This approach allows the learning ecosystem to be interpreted as a single field of formal, non-formal, and informal education.

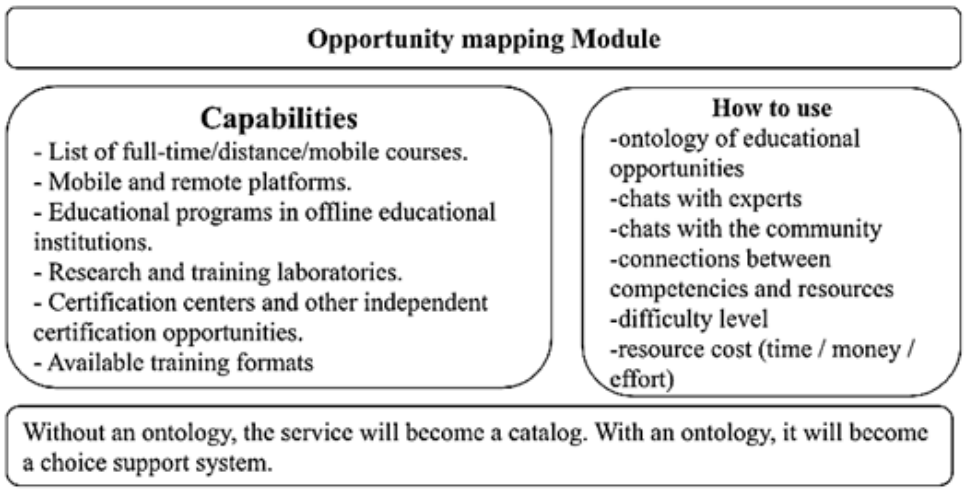

Figure 6. Opportunity mapping module
Source: developed by the authors

The trajectory construction module (Fig.7) is the «heart» of the system, where individual profiles and opportunity maps are combined into personalized educational trajectories. Formally, a trajectory is viewed as a directed graph of tasks, in which each task has a defined competency outcome, resource cost, and a set of possible ways to complete it. For the adolescent audience, a division into micro-trajectories (at the semester/year level) and macro-trajectories (educational and life scenarios «school → after school») is introduced, as well as simplified 'packages' of options («basic», «ambitious», and «balanced»), which reduces the cognitive load on the user. An additional parameter of the task is the degree of (un)certainty of choice, which allows identifying critical points where it is advisable to involve a mentor, tutor, or parents.

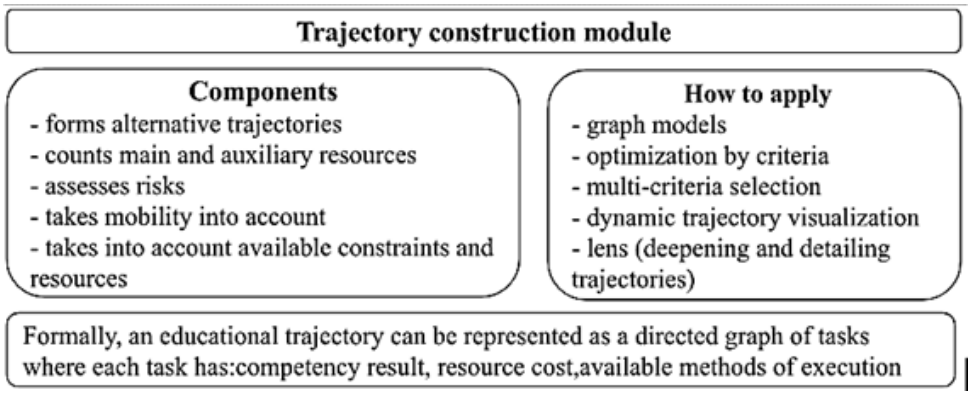

Figure 7. Trajectory construction module
Source: developed by the authors

The next logical level consists of modules that provide feedback and self-learning for the system: the analytical module and the reflection module. The analytical module (Fig.8) compares alternative trajectories, compares expected and actual results, analyzes resources spent and subjective satisfaction, and provides comparisons with best practices. In the future, it will accumulate large amounts of data to identify typical success/failure rates for different types of trajectories and to systematically improve recommendation algorithms.

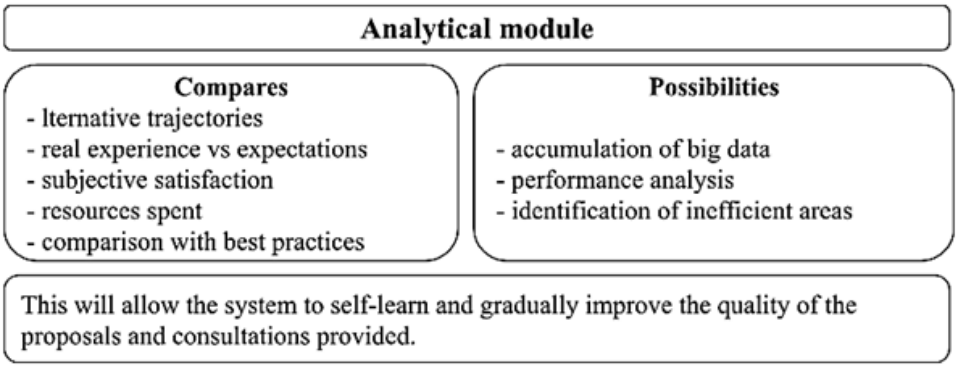

Figure 8. Analytical module
Source: developed by the authors

The recommendation module (Fig.9) acts as an intelligent «superlayer» that transforms core and analytics data into personalized advice. Architecturally, it can be implemented as a hybrid of rule-based mechanisms, machine learning algorithms, and, in the future, large language architecture models running on top of the platform's structured data. The module supports several modes: recommending next steps with explanations, identifying risks of demotivation, proposing alternatives with lower resource costs, and adapting the trajectory in real time.

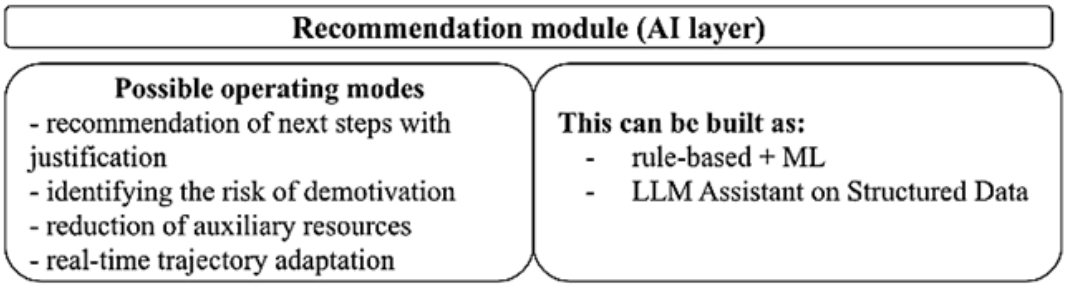

Figure 9. Recommendation module (AI layer)
Source: developed by the authors

Since the first stage is geared toward school students, it's super important to have at least two communication modes: «for students» and «for adults nearby» (parents, teachers, counselors). This means different language, levels of detail, and emphasis when talking about risks and alternatives. A separate element of the logic of the recommendations is the marking of steps that require the explicit consent of an adult or institution, which allows the autonomy of the adolescent to be combined with legal and ethical frameworks:

In the case of guidance, value is created by minimizing uncertainty. The guide takes the client at a point of uncertainty and leads them (helps them navigate) along the shortest path to their goal. The value chain in guidance consists of the following main stages:

– Diagnostics and filtering. The guide cuts out the unnecessary. The value here is in focusing.

– Mapping. Creating a visual or logical path. The value is in clarity and understanding the stages.

– Resource provision. Providing tools (lists of universities, contacts, links, etc.). The value lies in saving time on searching and verification.

– Navigation. Real-time course correction. The value lies in safety and proper reasoning.

– Finalization. Assistance in making the final decision. The value lies in the confidence that the decision is correct, thanks to proper justification.

Guidance is an ecosystem where all parties win. Benefits can be both direct (money) and indirect (time, reputation, experience).

We can identify four groups of guidance beneficiaries:

1. Client (service recipient). This is the main beneficiary. Their benefit is saving time and money. The client does not spend four years studying the wrong profession and does not pay for unnecessary courses. They benefit from reaching their target income faster. If the guide helps them choose the right path, the client starts earning money sooner.

2. Guide (Service Provider). The guide receives benefits through direct payment for services and the formation of their own reputation capital. Payment can be hourly or for a package of services. In addition to money, the guide receives «cases» (success stories), which allow them to increase their income in the future.

3. Educational institutions and companies (third parties). Guides often act as a «filter» for universities or employers. The benefit for institutions is the quality of incoming leads. The educational institution receives a motivated student who will not drop out in their second year. The company gets an employee who clearly understands their role. Sometimes guides receive commissions from institutions (although this is a controversial issue in ethical guiding).

4. State and Society (Macro Level). Here, the benefit lies in ensuring the effectiveness of human capital. It is expressed in a reduction in unemployment and an increase in tax revenues. When people are in their proper jobs thanks to quality guidance, the economy (GDP) grows faster.

Conclusions. Analysis of scientific literature and the authors' many years of personal interaction with the European Training Foundation and the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) has revealed a growing demand for educational and vocational guidance. The increasing rapidity and variability of changes in education and the labor market require the creation of adequate tools for navigating these changes and opportunities. Current practices of consulting with expert specialists no longer satisfy demands in terms of either rapidity or quality. The changes require dynamic and more individualized guidance distributed across different levels of decision-making. The authors have concluded that a digital combined guidance platform is one of the possible modern solutions. Research into the possible format of the guidance platform revealed the need to clarify the differentiation between practices related to guidance. These include practices such as career guidance, mentoring, tutoring, coaching, etc. This differentiation is necessary for the qualitative development of the guidance platform's functionality. It has been noted that in Ukraine, the term «guidance» is used sparingly and is often reduced to career guidance or career counseling. We consider the stated goal of the study to be important for many citizens involved in education and career changes. The prospects for further research are to test the proposed vision in real conditions (for example, to develop a prototype guidance platform for a particular school and evaluate its effectiveness).

We acknowledge the following individuals whose contribution to this research is highly appreciated:
Arjen Deij – Thematic Coordinator of Qualifications at European Training Foundation – transfer of global qualification systems to Ukraine.
Florian Kadletz – Human Capital Development Expert at European Training Foundation – support for Ukrainian

experts in European projects.
Jaana Kettunen – President of the International Association for Educational and Vocational Guidance; Professor (Lifelong Guidance) and Vice Director at Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä – drawing inspiration from international innovations in guidance and supporting Ukrainian associations for career guidance and counseling.
Oleksandr Burov – Leading Researcher, Institute for Digitalization of Education – international communication on issues related to representing the Ukrainian guidance community.
Liudmyla Rusina – proofreading and translation of the text of the article.
In memoriam: Ronald Sultana – Director of Euro-Mediterranean Centre for Educational Research at the University of Malta – transfer to Ukraine of career guidance experience in European secondary education.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Eurocooperation and Ukraine. Models for guidance: public slides. URL: https://www.potok.org.ua/guidance-community (дата звернення: 23.02.2026).
2. Kettunen J., Vuorinen R., Kasurinen H., Kukkaneva E., Ruusuvirta-Uuksulainen O. National competency framework for career professionals: assessment forms. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research, 2024. FIER Reports and Working Papers No.9. https://doi.org/10.17011/ktl-rt/9
3. European Training Foundation. It's not just about policies and services, but individuals, families and communities: an interview with Florian Kadletz. 2024. URL: https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/news/its-not-just-about-policies-and-services-individuals-families-and-communities
4. International Labour Office, European Training Foundation. Developing national career development support systems: pathways to enhance lifelong career guidance, career education, and career development support for workers. Luxembourg Publications Office of the European Union, 2021. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/career_development_support_systems_0.pdf
5. Herath G.A.C.A., Kumara B.T.G.S., Rathnayaka R.M.K.T., Ishanka U.A.P. Computer-assisted career guidance tools for students' career path planning: a review on enabling technologies and applications. Journal of Information Technology Education: Research. 2024. Vol.23. Article 6. https://doi.org/10.28945/5265
6. Kowshik M.C. Exploring the impact of digital career guidance platforms on student engagement in career planning. International Journal of Scientific Research in Engineering and Management. 2025. Vol.8 (10). P.1–9. https://doi.org/10.55041/IJSREM53233
7. Sai Charan Reddy P., Periaswamy S., Yadagiri E., Sanjay B., Omkar M. Career counseling and guidance app for enhanced student career choices. International Journal of Computer Trends and Technology. 2025. Vol.73 (4). P.95–101. https://doi.org/10.14445/22312803/IJCTT-V73I4P113
8. European Training Foundation. International trends and innovation in career guidance. Volume I: thematic chapters. 2020. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf
9. Leung S.A. New frontiers in computer-assisted career guidance systems (CACGS): implications from career construction theory. Frontiers in Psychology. 2022. Vol.13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786232
10. Abraimova D., Beldeubayeva Z. Artificial intelligence in career guidance: current issues and future prospects // Eurasian Science Review. 2025. Vol.2 (Sp.Issue). P.1660–1670. https://doi.org/10.63034/esr-357
11. Satpute S.G., Garudkar H.S. AI-powered career guidance and skill development platforms for students. International Journal of Advanced Scientific Research. 2025. Vol.10(3). P.52–55. URL: https://www.allscientificjournal.com/assets/archives/2025/vol10issue3/10054.pdf
12. Eurydice. Guidance and counselling in higher education (Malta). 2025. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/malta/guidance-and-counselling-higher-education
13. Bogachkov Y., Uhan P. Models of blended learning in the context of mixed processes. Information Technologies and Learning Tools. 2025. Vol.107 (3). P.239–260. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.5920
14. European Training Foundation. National career development support system review – Azerbaijan. 2022. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-07/Career%20Guidance%20Review_Azerbaijan_EN.pdf

References

1. Eurocooperation and Ukraine. Models for guidance: public slides. (2026, February 23). https://www.potok.org.ua/guidance-community
2. Kettunen, J., Vuorinen, R., Kasurinen, H., Kukkaneva, E., & Ruusuvirta-Uuksulainen, O. (2024). National competency framework for career professionals: Assessment forms. *Finnish Institute for Educational Research. FIER Reports and Working Papers, 9*. https://doi.org/10.17011/ktl-rt/9
3. European Training Foundation. (2024, June 24). It's not just about policies and services, but individuals, families and communities: An interview with the ETF's Florian Kadletz. ETF News. https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/news/its-not-just-about-policies-and-services-individuals-families-and-communities
4. International Labour Office & European Training Foundation. (2021). Developing national career development support systems: Pathways to enhance lifelong career guidance, career education, and career development support for workers. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/career_development_support_systems_0.pdf
5. Herath, G.A.C.A., Kumara, B.T.G.S., Rathnayaka, R.M.K.T., & Ishanka, U.A.P. (2024). Computer-assisted career guidance tools for students' career path planning: A review on enabling technologies and applications. *Journal of Information Technology Education: Research, 23*, Article 6. https://doi.org/10.28945/5265
6. Kowshik, M.C. (2025). Exploring the impact of digital career guidance platforms on student engagement in career planning. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management, 8* (10), 1–9. https://doi.org/10.55041/IJSREM53233
7. Sai Charan Reddy, P., Periaswamy, S., Yadagiri, E., Sanjay, B., & Omkar, M. (2025). Career counseling and guidance app for enhanced student career choices. *International Journal of Computer Trends and Technology, 73* (4), 95–101. https://doi.

org/10.14445/22312803/IJCTT-V73I4P113
8. European Training Foundation. (2020). International trends and innovation in career guidance. Volume I: Thematic chapters. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf
9. Leung, S.A. (2022). New frontiers in computer-assisted career guidance systems (CACGS): Implications from career construction theory. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786232
10. Abraimova, D., & Beldeubayeva, Z. (2025). Artificial intelligence in career guidance: Current issues and future prospects. *Eurasian Science Review, 2* (Sp.Issue), 1660–1670. https://doi.org/10.63034/esr-357
11. Satpute, S.G., & Garudkar, H.S. (2025). AI-powered career guidance and skill development platforms for students. *International Journal of Advanced Scientific Research, 10* (3), 52–55. https://www.allscientificjournal.com/assets/archives/2025/vol10issue3/10054.pdf
12. Eurydice. (2025, March 20). Guidance and counselling in higher education. (Malta). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/malta/guidance-and-counselling-higher-education
13. Bogachkov, Y., & Uhan, P. (2025). Models of blended learning in the context of mixed processes. *Information Technologies and Learning Tools, 107* (3), 239–260. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.5920
14. European Training Foundation. (2022). National career development support system review – Azerbaijan. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-07/Career%20Guidance%20Review_Azerbaijan_EN.pdf

Рукопис надійшов: 13.03.2026
Перше рішення: 14.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 19.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Богачков Юрій Миколайович
кандидат технічних наук, старший науковий співробітник
відділ технологій відкритого навчального середовища
Інститут цифровізації освіти НАПН України
Співзасновник та голова правліннння ГО «Всеукраїнська асоціація професійної орієнтації та освітнього консультування» (ПОТОК)
м.Київ, Україна

Ухань Павло Станіславович
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділ технологій відкритого навчального середовища
Інститут цифровізації освіти НАПН України, м.Київ, Україна

Милашенко Віктор Миколайович
старший викладач
кафедра кібербезпеки та захисту інформації Європейського університету
Співзасновник та голова правління громадської організації «Українська асоціація гайденс систем для навчання та кар'єри»
м.Київ, Україна

БАЧЕННЯ ГАЙДЕНС ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Проаналізовано поняття гайденсу (guidance) як технології підтримки освітніх і кар'єрних рішень, на відміну від суміжних практик (коучинг, менторинг, навчання, тьюторинг, профорієнтація). Наголошується, що в Україні тема гайденсу майже не розвинена і часто зводиться до звичайної профорієнтації. Мета дослідження – сформувати концептуальне бачення гайденс-платформи для учнів середньої школи як перший крок до створення універсальної гайденс-платформи. Застосовані методи дослідження: теоретичний аналіз та систематизація понять для розмежування поняття гайденс та споріднених таких як career guidance, career counselling, career development, mentoring / mentorship та інших; огляд і критичний аналіз наукових джерел українських і зарубіжних дослідників; обговорення стану розвитку гайденс в середовищі фахівців (національне агентство кваліфікацій, європейська мережа центрів euruguiadance, європейський фонд освіти, міжнародна асоціація гайденсу). Запропоновано модель гайденс-платформи як метасистеми з п'ятьма рівнями (суб'єкт, траєкторії, ресурси, аналітика, рекомендації). Визначено ключові модулі: профільно-діагностичний, картування можливостей, побудови траєкторій, аналітичний, рекомендаційний і модуль рефлексії. Описано ціннісно-орієнтований процес гайденсу (етапи: діагностика і фільтрація, картування траєкторій, ресурсне забезпечення, супровід/навігація, фіналізація). Вказано основних бенефіціарів (клієнт/учень, провайдер/гайденс-система, освітні заклади/роботодавці, держава) і ланцюги формування цінності для кожного з них. Підкреслюється, що значущість цієї розробки полягає у визначенні нової технології та демонстрації вигод для різних сторін, що може сприяти покращенню людського капіталу та економічного розвитку. Представлене бачення описує попередню рамку для подальших досліджень. За результатами теоретичних досліджень найближчим часом планується розроблення та дослідна експлуатація гайденс пратформи.

Ключові слова: гайденс, гайденс-платформа, гайденс-система, профорієнтація, освітній навігатор, підтримка освітніх рішень.

УДК 364.4:616.98:578.828ВІЛ]:061.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.33-39

Бутенко Надія Віталіївна
доктор філософії з галузі соціальної роботи
асистент кафедри соціальної роботи
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
nadiiabutenko@knu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8223-1475

Тулін Кирило Сергійович
доктор філософії з галузі освіта/педагогіка
асистент кафедри педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
k.tulin@knu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4895-7296

ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ ВІЛ-СЕРВІСУ

Анотація. Стаття присвячена аналізу діяльності організацій, які працюють у сфері протидії ВІЛ. Актуальність досліджуваної проблеми полягає у необхідності зафіксувати та уніфікувати наявні підходи до соціальної роботи у сфері профілактики ВІЛ, які здійснюються на рівні громад та спільнот. З метою актуалізації реальної соціальної ситуації та стану розвитку соціальної роботи у сфері ВІЛ зібрано та проаналізовано наявний досвід роботи недержавних організацій. Авторами використано методи якісного аналізу практичної діяльності соціальних працівників, які працюють у сфері ВІЛ-сервісу, та систематизації основних напрямів діяльності у сфері соціальної підтримки людей, що живуть з ВІЛ. Аналіз діяльності громадських організацій показує, що робота соціального працівника здійснюється на перетині медичної та соціальної площин супроводу клієнта. Разом з тим, визначено основні задачі, з якими стикається соціальний працівник при здійсненні трудових функцій, та співвіднесено їх з нормативними вимогами до професії. Результати дослідження показують, що двома ключовими векторами роботи соціальних працівників у недержавних організаціях сфери ВІЛ-сервісу є: профілактика, що включає впровадження програм зниження шкоди, проведення тестування, консультування щодо PrEP/PEP та вектор догляд і підтримка, що включає кейс-менеджмент, формування прихильності до АРТ, психосоціальну допомогу. Разом з тим результати порівняння трудових функцій показує, що соціальні працівники, які працюють у сфері ВІЛ-сервісу, виконують унормовані трудові функції частково, із врахуванням специфіки клієнтської категорії.

Ключові слова: соціальна робота, ВІЛ-сервіс, професійні компетентності, громадські організації, соціальні послуги.

Вступ. На сьогодні соціальна підтримка людей, які живуть з ВІЛ, забезпечується як фахівцями державних соціальних служб, так і працівниками недержавних громадських організацій, що здійснюють діяльність у сфері ВІЛ-сервісу. Сучасні зміни в українському законодавстві, а також нові тенденції та пріоритети міжнародної політики у сфері громадського здоров'я зумовлюють необхідність постійного вдосконалення системи формування й розвитку професійної компетентності надавачів послуг у цій сфері.

Орієнтація діяльності соціального працівника варіюється залежно від клієнтської категорії, з якою він працює, та загальної направленості організації. Специфікою діяльності організацій ВІЛ-сервісу є те, що при впровадженні послуг вони балансують на межі соціальної та медичної сфери. Разом з тим, особливістю роботи є те, що головною метою соціального працівника є не просто провести тестування та проконсультувати щодо подальшої роботи, а й «провести» клієнта через всі стадії визнання і прийняття свого статусу.

Разом з тим, викликає цікавість питання відповідності діяльності соціальних працівників ВІЛ-сервісу нормативним вимогам, що висуваються до професії. Обов'язкова міждисциплінарна взаємодія із медичною сферою, що є достатньо жорстко зарегульованою, та, водночас, пошук нових та нестандартних способів залучення та утримання клієнта створюють унікальне поєднання трудових функцій працівників громадських організацій.

Актуальність дослідження полягає у необхідності фіксації актуального змісту діяльності працівників організацій ВІЛ-сервісу та співвіднесення його з нормативними вимогами до професійної діяльності соціального працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі дослідження соціальної роботи у сфері ВІЛ досліджується через призму формування антидискримінаційного ставлення, дослідження і подолання наявних упереджень та стереотипів. Значна частина досліджень присвячена саме медичному аспекту роботи з людьми, які живуть з ВІЛ.

Дослідники І.Ганжа, О.Іванько та М.Антомонов [2], Р.Сугіарта, В.Рамадхані та співавтори [14], досліджують формування безпечного середовища в медичних закладах, оскільки саме медичні працівники є тими, хто впроваджує послуги медичної підтримки людей, які живуть з ВІЛ. Також розглядається питання надання медичної допомоги та ведення випадків в сучасних українських реаліях [8].

У соціальному контексті розвиток довіри до тестування та в подальшому до прийому терапії також розглядається через формування грамотності щодо ВІЛ у молоді [11] та пошук ефективних шляхів залучення ключових груп та вразливих категорій [15].

Окремим напрямом досліджень постає вивчення особливостей соціальної картини захворювання у конкретних клієнтських групах: підлітків, тих, хто вживає ін'єкційні наркотики. Т.Семігна у своїх дослідженнях піднімає питання необхідності дотримання феміністичних принципів у роботі з жінками, які живуть з ВІЛ [7].

Разом з тим, не висвітленим залишається питання діяльності організацій, які працюють у сфері ВІЛ,

© Бутенко Н. В., Тулін К. С
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

фіксації актуальних напрямів роботи та викликів, з якими стикаються фахівці в умовах повномасштабного вторгнення. Впровадження принципу орієнтації на спроможності громади при організації та наданні соціальних послуг призвело до того, що саме організації громадянського суспільства стали осередками підтримки вразливих груп.

Мета статті полягає в аналізі основних напрямків діяльності соціальних працівників, які працюють в громадських та благодійних організаціях ВІЛ-сервісу.

Методи дослідження. Дослідження проведено із використанням методів якісного аналізу практичної діяльності соціальних працівників, які працюють у сфері ВІЛ-сервісу, та систематизації основних напрямів діяльності у сфері соціальної підтримки людей, що живуть з ВІЛ.

Виклад основного матеріалу. Епідемія ВІЛ давно вийшла за межі суто клінічної проблеми й розглядається як складний медико-соціальний, поведінковий і правозахисний феномен. Саме тому сучасна система протидії ВІЛ не може обмежуватися лише медичними інтервенціями. Вона потребує розвиненої мережі громадських і благодійних організацій, здатних працювати в середовищах, де формальні інституції часто мають обмежений доступ або недостатній рівень довіри з боку цільових груп. В Україні та у світовій практиці такі організації виконують ключову функцію у профілактиці ВІЛ, залученні людей до тестування, перенаправленні до медичних послуг, формуванні прихильності до лікування та довготривалому супроводі людей, які живуть з ВІЛ. Ця роль особливо важлива в контексті стигми, дискримінації, бідності, психосоціальної вразливості та перерв у доступі до послуг [12]. Всесвітня Організація Охорони Здоров'я підкреслює, що послуги для ключових груп мають бути вільними від дискримінації, а громадсько-орієнтовані моделі довели свою ефективність у підвищенні доступності й прийнятності програм [13].

Подолання епідемії ВІЛ-інфекції вимагає залучення не лише медичної системи, а й широкого кола інституцій громадянського суспільства. Громадські та благодійні організації відіграють ключову роль у забезпеченні континууму послуг – від первинної профілактики до довготривалого медико-соціального супроводу. Вони співпрацюють з державним сектором, створюючи мережу осередків, куди люди можуть звернутися за допомогою та підтримкою. На сьогодні неурядові організації мають унікальний доступ до стигматизованих та маргіналізованих груп, які часто залишаються поза увагою державних медичних програм. Відмінною особливістю недержавних організацій також є те, що вони можуть більш гнучко вибудовувати свою діяльність, швидше реагуючи на актуальні запити.

У міжнародному дискурсі дедалі більшого значення набуває концепція «відповідь, ініційована спільнотою» (community-led response), відповідно до якої спільноти не лише беруть участь у наданні послуг, а й формують саму логіку відповіді на ВІЛ [10]. UNAIDS визначає community-led організації як такі, де більшість управління, лідерства, персоналу, представництва й волонтерського складу відображають досвід і голоси тих спільнот, для яких ці організації працюють; водночас не кожна організація, що працює «в громаді» може бути такими, що відповідають на запит громади та, водночас, ініціюються нею.

У сучасних дослідженнях UNAIDS наголошується, що громадські структури підвищують охоплення послугами, зменшують бар'єри доступу та сприяють кращим результатам здоров'я, особливо серед ключових груп і людей, які живуть з ВІЛ. UNAIDS також прямо вказує, що роль недержавних акторів і громадянського суспільства в розширенні доступу до ВІЛ-послуг залишається центральною для досягнення позитивних результатів, а успіх універсального охоплення послугами залежить від наближення сервісів до людей [10]. Результати дослідження, проведеного у 2021-2023 році показали, що в контексті популяризації сервісів тестування та формування запиту на нього найкращими практиками вважають проведення консультування рівний-рівному, консультування пар, мотиваційне консультування, розсилка SMS-повідомлень мобілізація представників вразливих груп [15, с.21-27]. Проведення такої популяризаційної роботи напряму залежить від спроможності громадських організацій шукати нові шляхи залучення цільових груп та вибудовувати ефективні шляхи комунікації з ними.

Окремий пласт джерел формують українські нормативні документи, які у 2024 році оновили галузеві стандарти профілактики ВІЛ та догляду і підтримки людей, які живуть з ВІЛ. Саме вони створюють нормативну основу для аналізу діяльності громадських і благодійних організацій у сфері ВІЛ-сервісу і дають можливість розглядати діяльність громадських і благодійних організацій не як допоміжну, а як структурно необхідну складову системи громадського здоров'я [4]. У той же час діяльність державних органів та розподіл функцій нагляду та контролю чітко розписані у нормативно-правових документах, що створюють чітку структуру організацій, що взаємодіють у сфері протидії ВІЛ [3].

Діяльність громадських і благодійних організацій у сфері ВІЛ-сервісу доцільно розглядати через два основні взаємопов'язані напрями: профілактику ВІЛ та догляд і підтримку людей, які живуть з ВІЛ. Такий поділ відображає логіку супроводу людини на різних етапах взаємодії із системою допомоги: від попередження інфікування і раннього виявлення ВІЛ до довготривалого лікування, соціального супроводу та підтримки якості життя.

Чинний «Порядок надання послуг з профілактики ВІЛ серед представників деяких ключових груп щодо інфікування ВІЛ» прямо передбачає, що надавачами таких послуг можуть бути не лише заклади охорони здоров'я та фізичні особи-підприємці із ліцензією на медичну практику, а й громадські об'єднання, благодійні та релігійні організації, які понад два роки працюють у сфері протидії ВІЛ та надання послуг із лікування, профілактики, догляду, підтримки й соціального захисту ключових груп та людей, які живуть з ВІЛ [5]. Зазначений документ нормативно закріплює важливу інституційну роль громадського сектору в системі ВІЛ-сервісу.

Профілактичний напрямок діяльності неурядових організацій спрямований на попередження нових випадків інфікування та зменшення поширення епідемії ВІЛ. Його зміст охоплює комплекс поведінкових, освітніх, консультативних, біомедичних і соціально-супровідних заходів, орієнтованих передусім на ключові групи щодо інфікування ВІЛ. Порядок надання послуг з профілактики прямо визначає профілактичні послуги як комплекс заходів у сфері громадського здоров'я, спрямованих на стримування поширення ВІЛ серед деяких ключових груп, а серед надавачів таких послуг передбачає громадські об'єднання, благодійні та релігійні організації, які працюють у цій сфері [5].

У результаті авторського дослідження визначено, що відмінною особливістю профілактичного напря-

му є те, що діяльність соціального працівника здійснюється на межі перетину соціальної та медичної сфери, оскільки включає в себе як впровадження соціальної підтримки у процесі прийняття рішення, так і медичну складову, що пов'язана безпосередньо із охороною здоров'я (Рис.1).

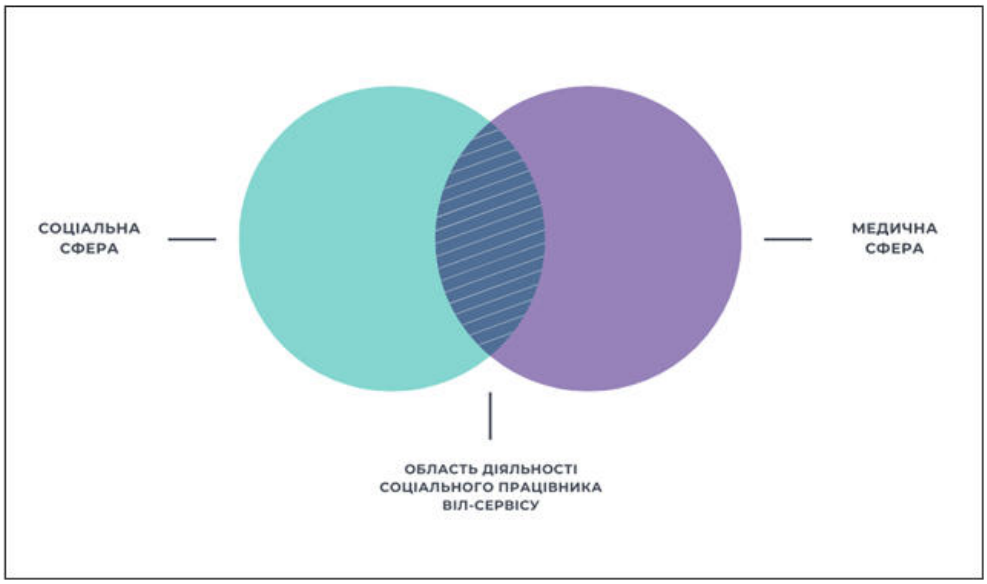

Рис.1. Концептуальна модель професійної діяльності соціального працівника у сфері ВІЛ-сервісу
Джерело: систематизовано автором

Важливим компонентом профілактичного напрямку є програми зниження шкоди, поширення презервативів та лубрикантів, а також забезпечення стерильним ін'єкційним інструментарієм. Ці заходи спрямовані на зменшення ризику передачі ВІЛ статевим і парентеральним шляхами, а також на формування безпечніших моделей поведінки серед представників ключових груп. У сучасній системі ВІЛ-сервісу такі програми мають значення не лише як інструмент безпосередньої профілактики, а й як форма первинного контакту клієнта з сервісною системою, що відкриває можливості для подальшого консультування, тестування, скерування та тривалішого супроводу. ВООЗ також відносить програми зменшення шкоди, включно з голками, шприцами й іншими профілактичними втручаннями, до базових елементів відповіді боротьби з ВІЛ для ключових груп [9].

Не менш значущим напрямом є інформаційно-просвітницька діяльність та підвищення обізнаності щодо шляхів передачі ВІЛ, розвінчування міфів, формування відповідального ставлення до власного здоров'я, а також подолання стигми й дискримінації в суспільстві. Саме цей компонент має особливе соціально-педагогічне значення, адже впливає не лише на індивідуальні рішення особи, а й на ширше соціальне середовище, у якому формується ставлення до ВІЛ, тестування, лікування та людей, які живуть із ВІЛ. На сьогодні триває дискурс щодо підтримки запобігаючої поведінки молоді та досліджуються шляхи формування конструктивних уявлень щодо ВІЛ, зокрема за рахунок використання штучного інтелекту, відкритої інформації та чат-ботів [11]. Завдяки просвітницькій роботі неурядові організації знижують бар'єри звернення по допомогу, сприяють соціальній толерантності та посилюють профілактичний ефект усієї системи ВІЛ-сервісу. Підхід, орієнтований на права людини та подолання дискримінації, є узгодженим із міжнародними рекомендаціями ВООЗ та UNAIDS [9].

Окреме місце в профілактичній діяльності посідає надання послуг консультування та експрес-тестування на ВІЛ. Раннє виявлення інфекції є критично важливим, оскільки воно створює умови для своєчасного початку лікування, збереження здоров'я людини та зниження ризику подальшої передачі вірусу. Консультування у цьому випадку виконує подвійну функцію: з одного боку, надає достовірну інформацію, а з іншого – допомагає клієнту усвідомити ризики, зменшити емоційну напругу, прийняти результат і перейти до наступного етапу – маршруту послуг. Нормативна база України включає до структури профілактичних послуг консультування, самотестування на ВІЛ із супроводом, а також інші пов'язані інтервенції [5].

Сучасна профілактика ВІЛ також включає консультування щодо медикаментозної доконтактної профілактики (PrEP) та постконтактної профілактики (PEP), перенаправлення та супровід клієнтів до медичних закладів для отримання відповідних препаратів. У цьому аспекті роль громадських і благодійних організацій полягає не лише в інформуванні, а й у практичному кейс-менеджменті, що допомагає людині пройти шлях від первинного звернення до фактичного доступу до медичної послуги. Це особливо важливо для осіб, які стикаються з недовірою до медичної системи, мають досвід дискримінації або перебувають у складних життєвих обставинах. ВООЗ прямо включає PrEP і PEP до рекомендованих біомедичних профілактичних заходів для ключових груп [9].

Створення безпечного і приймаючого середовища у медичних закладах та забезпечення доступності послуг є також одним із важливих напрямів діяльності громадських організацій. Визнання факту дискримінації з боку медичних працівників визнається як українськими [2], так і зарубіжними вченими [14], саме тому громадські організації проводять навчання для медичних працівників із залученням експертів для того, щоб попереджати ексклюзію та дискримінацію. Адже саме забезпечення надійності, емпатичності, чуйності та етичності спілкування формують довіру до медичних втручань та визначають задоволення отриманими послугами [14].

Отже, профілактичний напрямок діяльності ВІЛ-сервісних організацій є багатовимірним. Він охоплює програми зниження шкоди, поширення засобів захисту, консультування, тестування, освітню роботу, антистигматизаційні заходи, а також перенаправлення клієнтів до медичних сервісів. Його ефективність визначається не лише кількістю наданих послуг, а й здатністю організацій формувати довіру, забезпечувати сталі маршрути допомоги та працювати в логіці людиноцентричності.

Коли статус людини визначено як позитивний, фокус уваги ВІЛ-сервісних організацій зміщується із профілактики на утримання пацієнта в системі лікування, формування прихильності до прийому антиретровірусних препаратів і покращення якості його життя. Саме це становить зміст програм догляду і підтримки. В українському нормативному полі догляд і підтримка визначаються як комплекс заходів у сфері громадського здоров'я із залучення людей, які живуть з ВІЛ, під медичний нагляд та формування прихильності до лікування в програмах лікування ВІЛ-інфекції [4].

Одним із центральних елементів програм догляду і підтримки є кейс-менеджмент або соціальний супровід. Він передбачає індивідуальне ведення клієнта соціальним працівником чи консультантом, допомогу в постановці на медичний облік, супровід до лікувальних закладів, координацію отримання медичних і соціальних послуг, а також сприяння у вирішенні базових соціально-побутових питань. На практиці така діяльність включає допомогу у відновленні документів, оформленні соціальної підтримки, скеруванні до інших служб і подоланні бар'єрів, які заважають регулярному лікуванню, а також підтримку у кризових ситуаціях [1]. Саме через кейс-менеджмент громадські організації виконують функцію зв'язку між людиною, медичною системою та ширшим соціальним середовищем.

Не менш важливим складником є формування прихильності до антиретровірусної терапії. Медикаментозне лікування ВІЛ є ефективним лише за умови систематичного і тривалого дотримання режиму прийому препаратів. Однак прихильність до терапії нерідко порушується через психологічні бар'єри, страх розкриття ВІЛ-статусу, побічні ефекти, соціальну нестабільність, супутні залежності, депресивні стани або брак підтримки [8]. У зв'язку з цим соціальні працівники та консультанти допомагають людям, які живуть з ВІЛ, прийняти необхідність лікування, подолати страхи, адаптуватися до режиму прийому терапії та зберігати сталість лікувальної поведінки.

Суттєве місце у програмах ДіП займає психосоціальна підтримка. Вона охоплює індивідуальні консультації психолога, емоційну підтримку, організацію груп взаємодопомоги, а також інші форми супроводу, спрямовані на подолання внутрішньої стигми, тривожності, соціальної ізоляції та емоційного виснаження. Особливу роль тут відіграє консультування за принципом «рівний – рівному», коли підтримку надають люди, які самі мають позитивний ВІЛ-статус і успішний досвід життя з ним. Такий підхід має високу довірчу цінність, оскільки поєднує емпатійність, практичну релевантність і моделювання успішної адаптації до життя з ВІЛ.

Окремим напрямом у системі догляду і підтримки варто відзначити юридичну підтримку. Вона є важливою у випадках дискримінації людей, які живуть з ВІЛ, на робочому місці, у медичних закладах, в освітньому середовищі чи в інших сферах суспільного життя. Юридична допомога може включати інформування про права, консультування щодо механізмів їх захисту, підготовку звернень та скарг, а також перенаправлення до системи безоплатної правничої допомоги. Значення цього напряму полягає в тому, що без реального захисту прав людини доступ до лікування, соціальної інтеграції та гідного життя може залишатися формальним.

У структурі програм догляду і підтримки важливе місце може посідати паліативна допомога, особливо для пацієнтів на пізніх стадіях захворювання або в ситуаціях тяжких супутніх станів. У таких випадках неурядові організації нерідко організовують догляд удома, забезпечують гігієнічними засобами, надають підтримку родинам і допомагають зменшити рівень фізичних та психологічних страждань. Цей компонент засвідчує, що діяльність ВІЛ-сервісних організацій виходить за межі вузькопрофілактичних або лікувально-мотиваційних функцій і спрямована на забезпечення максимально можливої якості життя людини навіть у складних клінічних обставинах. Варто зазначити, що паліативний напрямок поширений у практиці ВІЛ-сервісних НУО, але його конкретний обсяг залежить від моделі організації та доступних ресурсів. Це радше функціональна характеристика сектора, ніж універсально однакова нормативна вимога для всіх надавачів послуг.

Таким чином, програми догляду і підтримки становлять комплексну систему соціального, психологічного, правового та організаційного супроводу людей, які живуть з ВІЛ. Їхнє призначення полягає не лише у сприянні дотриманню лікування, а й у створенні умов для соціальної стабільності, психологічної адаптації, подолання дискримінації та підтримання відповідного рівня життя.

Окремого аналізу потребує співвідношення фактичних трудових функцій соціального працівника у громадських і благодійних організаціях ВІЛ-сервісу з трудовими функціями, визначеними професійним стандартом «Соціальний працівник». У професійному стандарті для професії 2446.2 «Соціальний працівник» основна мета професійної діяльності визначена як забезпечення дій, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають. До структури стандарту включено трудові функції:

А − виявлення осіб/сімей, які потрапили у складні життєві обставини та потребують соціальних послуг;

Б − визначення необхідних видів соціальних послуг;

В − організація та надання соціальних послуг;

Г − проведення моніторингу надання соціальних послуг;

Д − організація роботи фахівців, які займаються питаннями надання соціальних послуг;

Є − здійснення контролю якості та ефективності соціального обслуговування отримувачів соціальних послуг та надання заходів соціальної підтримки;

Ж − підготовка пропозицій з розвитку соціального обслуговування населення в зоні обслуговування [6].

У практиці ВІЛ-сервісних організацій соціальний працівник найповніше реалізує трудові функції А, Б, В і частково Г. Це пояснюється тим, що його щоденна діяльність зосереджена насамперед на безпосередній роботі з клієнтом: виявленні осіб із ризиком інфікування або людей, які живуть з ВІЛ і мають труднощі з доступом до лікування; оцінці їхніх потреб; підборі необхідних видів соціальної, психологічної, правової та маршрутизаційної допомоги; організації й наданні соціального супроводу, кейс-менеджменту, консультування, підтримки при-

хильності до АРТ, скерування до медичних та суміжних сервісів. Порядок надання послуг з догляду і підтримки людей, які живуть з ВІЛ, прямо орієнтує надавачів послуг на залучення людини під медичний нагляд, формування прихильності до лікування, скерування до інших сервісів та супровід осіб із ризиком випадіння з лікування [4].

Трудова функція А у ВІЛ-сервісі реалізується через аутріч-роботу, первинний контакт із клієнтом, виявлення представників ключових груп, осіб із ризикованою поведінкою, людей із перерваним лікуванням, а також клієнтів, які мають супутні соціальні проблеми, зокрема бездомність, втрату документів, насильство, залежність або стигматизацію. За змістом це повністю відповідає логіці стандарту, хоча у ВІЛ-сервісі така функція має більш вузьку, спеціалізовану спрямованість на цільові групи та контекст ВІЛ.

Трудова функція Б також є безпосередньо притаманною соціальному працівникові ВІЛ-сервісної організації. На практиці вона виявляється в оцінці потреб клієнта і визначенні, чи потребує він консультування, тестування, соціального супроводу, підтримки у постановці на медичний облік, допомоги у відновленні документів, психологічної допомоги, правового консультування або перенаправлення до інших установ. Отже, ця функція не просто виконується, а є однією з базових у моделі кейс-менеджменту як для напряму профілактики, так і для догляду і підтримки.

Трудова функція В у діяльності соціального працівника ВІЛ-сервісу реалізується найбільш повно. Саме вона охоплює індивідуальний соціальний супровід, консультування, мотиваційну підтримку, допомогу в доступі до лікування, координацію послуг, супровід до медичних закладів, роботу з прихильністю до АРТ, а також взаємодію з іншими спеціалістами й сервісами. У цьому аспекті діяльність соціального працівника у ВІЛ-сервісі прямо збігається з професійним стандартом, хоча зміст конкретних послуг визначається спеціалізацією організації у сфері ВІЛ.

Трудова функція Г у ВІЛ-сервісній організації зазвичай виконується частково. Соціальний працівник дійсно відстежує динаміку клієнтського випадку: чи став клієнт на облік, чи розпочав АРТ, чи зберігає контакт із сервісом, чи отримав перенаправлену допомогу, чи знизив ризики випадіння з лікування. Однак у вузькому професійному сенсі моніторинг як функція оцінювання програми, ведення узагальненої звітності та аналізу результативності часто розподіляється між соціальним працівником, керівником напряму, координатором проєкту або менеджером програм. Тому тут доцільно говорити про часткову відповідність: соціальний працівник бере участь у моніторингу на рівні окремого випадку, але не завжди відповідає за повний моніторинговий цикл на рівні організації.

Натомість трудові функції Д, Є і Ж у більшості випадків не належать до базового кола обов'язків рядового соціального працівника ВІЛ-сервісної організації або виконуються ним лише за умови обіймання додаткової координаційної чи управлінської ролі. Функція Д – організація роботи фахівців, функція Є – контроль якості та ефективності соціального обслуговування, а також функція Ж – підготовка пропозицій з розвитку соціального обслуговування населення за своєю природою є більшою мірою управлінськими, методичними та організаційно-аналітичними. У практиці громадських і благодійних організацій їх зазвичай здійснюють керівник організації, координатор проєкту, супервізор, програмний менеджер або інший працівник із адміністративними повноваженнями. Соціальний працівник може бути залучений до цих функцій опосередковано – наприклад, через надання зворотного зв'язку, участь у командних обговореннях випадків або підготовку робочих пропозицій, але це не є його типовою первинною роллю. Такий висновок випливає зі змісту самого стандарту, де ці функції віднесені до ширшого професійного поля «соціального працівника», а в конкретній ВІЛ-сервісній організації розподіл обов'язків уже залежить від структури посади.

Отже, порівняльний аналіз дає підстави стверджувати, що соціальний працівник організації ВІЛ-сервісу переважно виконує ті трудові функції, які безпосередньо пов'язані з виявленням клієнтів, оцінкою потреб, організацією та наданням соціальних послуг і частковим моніторингом супроводу. Водночас функції організації роботи інших фахівців, контролю якості послуг та підготовки стратегічних пропозицій щодо розвитку соціального обслуговування зазвичай виходять за межі його безпосередньої виконавської ролі та переходять на рівень координатора, керівника чи менеджера програми. Таким чином, у ВІЛ-сервісній сфері спостерігається часткова функціональна відповідність професійному стандарту: його клієнт-орієнтований блок реалізується повною мірою, а управлінсько-організаційний – лише вибірково або на вищих рівнях посадової ієрархії.

У ширшому вимірі діяльність громадських та благодійних організацій у сфері ВІЛ-сервісу є невіддільною складовою ефективної системи громадського здоров'я. Розділення роботи на превентивний напрямок та програми догляду і підтримки дозволяє одночасно вирішувати два взаємопов'язані завдання: стримувати поширення вірусу і гарантувати гідне життя людям, яких торкнулася епідемія. Ефективність цих програм безпосередньо залежить від рівня інтеграції соціальних послуг із медичною системою, професійної підготовки фахівців, стабільності фінансування, міжвідомчої координації та дотримання принципів людиноцентричності, конфіденційності, недискримінації та поваги до прав людини. Міжнародні та національні документи сходяться в тому, що без безперервних, доступних і недискримінаційних послуг для ключових груп і людей, які живуть з ВІЛ, досягнення стійких результатів є неможливим.

Висновки. Діяльність громадських і благодійних організацій у сфері ВІЛ-сервісу має комплексний, системний і суспільно значущий характер. Її основними взаємопов'язаними напрямами є профілактика ВІЛ та догляд і підтримка людей, які живуть з ВІЛ. Профілактичний напрямок охоплює програми зниження шкоди, поширення презервативів і лубрикантів, забезпечення стерильним ін'єкційним інструментарієм, інформаційно-просвітницьку діяльність, консультування, експрес- і самотестування на ВІЛ, а також консультування щодо PrEP і PEP, перенаправлення та супровід клієнтів до медичних закладів. Програми догляду і підтримки зосереджені на кейс-менеджменті, формуванні прихильності до антиретровірусної терапії, психосоціальній, юридичній та, за потреби, паліативній допомозі. Їхня роль полягає в утриманні людини в системі лікування, подоланні психологічних, соціальних і правових бар'єрів, а також у покращенні якості життя людей, які живуть з ВІЛ. Діяльність соціального працівника ВІЛ-сервісної організації переважно відповідає трудовим функціям, визначеним професійним стандартом «Соціальний працівник», оскільки його практична діяльність зосереджена на виявленні клієнтів, оцінці їхніх потреб, організації та наданні соціальних послуг, а також су-

проводі випадку. Однак також є функції, пов'язані з організацією роботи інших фахівців, контролем якості послуг і підготовкою пропозицій щодо розвитку соціального обслуговування, здебільшого належать до компетенції координаторів, менеджерів програм або керівників організацій. Ефективність ВІЛ-сервісу визначається не лише змістом окремих послуг, а й рівнем інтеграції соціальної та медичної допомоги, професійною підготовкою фахівців, міжсекторальною координацією і дотриманням принципів людиноцентричності, конфіденційності, недискримінації та поваги до прав людини. Саме тому громадські та благодійні організації доцільно розглядати як один із ключових суб'єктів сучасної системи громадського здоров'я у сфері протидії ВІЛ. Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні реальної потреби у розробці програм підготовки та перепідготовки фахівців, які працюють та/або розпочинають роботу у ВІЛ-сервісі, а також у формуванні переліку професійних вимог до таких працівників з метою забезпечення ефективності конкретних моделей кейс-менеджменту, підходу «рівний-рівному», інтегрованих сервісів психічного здоров'я та міжсекторальної взаємодії в системі ВІЛ-сервісу.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувалися при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Бутенко Н., Тулін К. Проєктний підхід у роботі з ЛЖВ у період війни. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. Вип.1 (56). С.32–38. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.32-38
2. Ганжа І.М., Іванько О.М., Антомонов М.Ю. Прояви стигми та дискримінації серед медичного персоналу щодо ВІЛ-інфікованих осіб: стан та напрями подолання. Український журнал військової медицини. 2024. Вип.5 (2). С.39–47. https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2(5)-039
3. Куспляк Г., Куспляк І., Толстопятов О. Державне управління в сфері протидії ВІЛ/СНІДу в Україні: діючі інституції та нормативно-правова основа. Теоретичні та прикладні питання державотворення. 2025. Вип.33. С.51–70. https://doi.org/10.35432/tisb332025323530
4. Про затвердження Порядку надання послуг з догляду і підтримки людей, які живуть з ВІЛ: наказ МОЗ України від 26.01.2024 № 140. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0216-24#Text
5. Про затвердження Порядку надання послуг з профілактики ВІЛ серед представників деяких ключових груп щодо інфікування ВІЛ: наказ МОЗ України від 20.02.2024 № 288. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0332-24#Text
6. Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник»: наказ Міністерства соціальної політики України від 04.07.2019 № 1049. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/75-1049.pdf
7. Семигіна Т. Втілення феміністичних принципів у соціальній роботі: кейс української спільноти жінок, які живуть з ВІЛ. Social Work and Education. 2025. Вип.12 (4). С.689–707. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.10
8. Юрко К.В., Лантух І.В., Меркулова Н.Ф., Лєсна А.С. Значення психологічної допомоги для соціальної адаптації ВІЛ-інфікованих хворих. Інфекційні хвороби. 2021. Вип.2. С.38–43. https://doi.org/10.11603/1681-2727.2021.2.12162
9. Consolidated guidelines on HIV, viral hepatitis, and STI prevention, diagnosis, treatment, and care for key populations. Geneva: World Health Organization. 2022. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240052390
10. Impact of community-led and community-based HIV service delivery beyond HIV: case studies from eastern and southern Africa. Geneva: Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. 2025. 64 p. URL: https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/jc3129_community-service-delivery-impact-beyond-hiv_en.pdf
11. Masruroh M., Susanto A., Wijayanti H.N. Adolescents' HIV Preventive Behavior: The Roles of HIV Literacy, HIV Sensitivity, AI Openness, and Chatbot Engagement. Media Publikasi Promosi Kesehatan Indonesia. 2026. Vol.9 (3). P.434–445. https://doi.org/10.56338/mppki.v9i3.9270
12. People Living with HIV Stigma Index 2.0. Global Report 2023. Hear Us Out: Community Measuring HIV-Related Stigma and Discrimination. Amsterdam: Global Network of People Living with HIV (GNP+). 2023. 46 p. URL: https://www.stigmaindex.org/wp-content/uploads/2023/11/PLHIV-Stigma-Index-Global-Report-2023-2.pdf
13. Protecting key populations from abrupt disruptions to essential HIV services. World Health Organization (WHO). URL: https://www.who.int/news/item/27-02-2025-protecting-key-populations-from-abrupt-disruptions-to-essential-hiv-services
14. Sugiarta R.D., Rahmadhani W., Asti A.D., Chamroen P. Quality of Hospital Services and Satisfaction of Patients with HIV/AIDS Infection: A Cross-Sectional Study. Туберкульоз. Легеневі хвороби. ВІЛ-інфекція. 2025. Вип.3. С.80–86. https://doi.org/10.30978/TB2025-3-80
15. Wagner A.D., Njuguna I.N., Neary J., Lawley K.A., Louden D.K.N., Tiwari R. et al. Demand creation for HIV testing services: A systematic review and meta-analysis. PLoS Medicine. 2023. Vol.20 (3). P.e1004169. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1004169

References

1. Butenko, N., & Tulin, K. (2025). Proiektnyi pidkhid u roboti z LZhV u period viiny [Project-based approach in work with people living with HIV during wartime]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (56), 32–38. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.32-38 [in Ukrainian].
2. Hanzha, I.M., Ivanko, O.M., & Antomonov, M.Yu. (2024). Proiavy styhmy ta dyskryminatsii sered medychnoho personalu shchodo VIL-infikovanykh osib: stan ta napriamy podolannia [Manifestations of stigma and discrimination among medical personnel toward HIV-infected persons: current state and directions for overcoming]. *Ukrainskyi zhurnal viiskovoi medytsyny*, *5* (2), 39–47. https://doi.org/10.46847/ujmm.2024.2(5)-039 [in Ukrainian].
3. Kuspliak, H., Kuspliak, I., & Tolstopiatov, O. (2025). Derzhavne upravlinnia v sferi protydii VIL/SNIDu v Ukraini: diiuchi instytutsii ta normatyvno-pravova osnova [Public administration in the field of combating HIV/AIDS in Ukraine: functioning institutions and regulatory framework]. *Teoretychni ta prykladni pytannia derzhavotvorennia*, *33*, 51–70. https://doi.org/10.35432/tisb332025323530 [in Ukrainian].
4. Nakaz MOZ Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia posluh z dohliadu i pidtrymky liudei, yaki zhyvut z VIL» vid 26.01.2024 № 140 [Order of the Ministry of Health of Ukraine «On approval of the Procedure for providing care and support services to people living with HIV» dated January 26, 2024, No.140]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0216-24#Text [in Ukrainian].
5. Nakaz MOZ Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia posluh z profilaktyky VIL sered predstavnykiv deiakykh

kliuchovykh hrup shchodo infikuvannia VIL» vid 20.02.2024 № 288 [Order of the Ministry of Health of Ukraine «On approval of the Procedure for providing HIV prevention services among representatives of certain key populations regarding HIV infection» dated February 20, 2024, No.288]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0332-24#Text [in Ukrainian].
6. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Sotsialnyi pratsivnyk» vid 04.07.2019 № 049 [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine «On approval of the professional standard 'Social Worker'» dated July 4, 2019, No.1049]. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/75-1049.pdf [in Ukrainian].
7. Semyhina, T. (2025). Vtilennia feminitychnykh pryntsypiv u sotsialnii roboti: keis ukrainskoi spilnoty zhinok, yaki zhyvut z VIL [Implementation of feminist principles in social work: the case of the Ukrainian community of women living with HIV]. *Social Work and Education*, *12* (4), 689–707. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.10 [in Ukrainian].
8. Yurko, K.V., Lantukh, I.V., Merkulova, N.F., & Liesna, A.S. (2021). Znachennia psykholohichnoi dopomohy dlia sotsialnoi adaptatsii VIL-infikovanykh khvorykh [The importance of psychological assistance for the social adaptation of HIV-infected patients]. *Infektsiini khvoroby*, *2*, 38–43. https://doi.org/10.11603/1681-2727.2021.2.12162 [in Ukrainian].
9. *Consolidated guidelines on HIV, viral hepatitis and STI prevention, diagnosis, treatment and care for key populations.* (2022). World Health Organization. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240052390
10. *Impact of community-led and community-based HIV service delivery beyond HIV: Case studies from eastern and southern Africa.* (2025). Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/jc3129_community-service-delivery-impact-beyond-hiv_en.pdf
11. Masruroh, M., Susanto, A., & Wijayanti, H.N. (2026). Adolescents' HIV preventive behavior: The roles of HIV literacy, HIV sensitivity, AI openness, and chatbot engagement. *Media Publikasi Promosi Kesehatan Indonesia*, *9* (3), 434–445. https://doi.org/10.56338/mppki.v9i3.9270
12. *People Living with HIV Stigma Index 2.0. Global report 2023. Hear us out: Community measuring HIV-related stigma and discrimination.* (2023). Global Network of People Living with HIV (GNP+). https://www.stigmaindex.org/wp-content/uploads/2023/11/PLHIV-Stigma-Index-Global-Report-2023-2.pdf
13. Protecting key populations from abrupt disruptions to essential HIV services. (2025). World Health Organization. https://www.who.int/news/item/27-02-2025-protecting-key-populations-from-abrupt-disruptions-to-essential-hiv-services.
14. Sugiarta R.D., Rahmadhani W., Asti A.D., Chamroen P. (2025). Quality of hospital services and satisfaction of patients infected with HIV/AIDS: a cross-sectional study. *Tuberkuloz. Lehenevi khvoroby. VIL-infektsiia*, *3*, 80–86. https://doi.org/10.30978/TB2025-3-80.
15. Wagner, A.D., Njuguna, I.N., Neary, J., Lawley, K.A., Louden, D.K.N., Tiwari, R., et al. (2023). Demand creation for HIV testing services: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, *20* (3), e1004169. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1004169

Рукопис надійшов: 12.03.2026
Перше рішення: 11.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 17.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Butenko Nadiia
PhD in Social Work
Department of Social Work
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Tulin Kyrylo
PhD in Education/Pedagogy
Department of Pedagogy
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE CONTENT OF SOCIAL WORKER'S ACTIVITIES IN NON-GOVERNMENTAL HIV SERVICE ORGANIZATIONS

Abstract. The article analyzes the activities of organizations engaged in HIV counteraction, focusing primarily on non-governmental organizations (NGOs). The research is relevant because of the need to document and unify existing approaches to community social work in HIV prevention and support, especially in light of recent legislative changes in Ukraine and shifting global priorities in the field of public health. To assess the current social situation, the authors collected and analyzed the practical experience of NGOs that operate at the intersection of the social and medical sectors. The study employed qualitative methods to analyze practitioners' activities and to systematize key activity vectors. A part of the research is dedicated to identifying the primary challenges social workers face while performing their duties and correlating these tasks with the regulatory requirements of the «Social Worker» professional standard. The findings indicate that the professional activity in the HIV service sector is structured around two primary fields: prevention and care. The prevention vector encompasses harm reduction programs, HIV testing, counseling on PrEP and PEP, and community outreach work. The care and support vector is centered on case management, fostering adherence to antiretroviral therapy (ART), and providing psychosocial and legal assistance. The results demonstrate that the content of social workers' professional activity largely aligns with official professional standards and that they also exhibit a distinct combination of medical and social interaction. The article concludes that non-governmental organizations are primary actors in social work and the modern public health system and emphasizes the need to develop specialized training programs to enhance providers' professional competence in this field.

Keywords: social work, HIV service, professional competence, non-governmental organizations, social services

УДК 364-78:364-053.2-056.24:364-058.833(437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.40-44

Вансач Петер
доктор теології, професор
завідувач кафедри соціальної роботи
Братіславський Університет охорони здоров'я та соціальної роботи імені Св.Єлизавети
Інститут бл.Метода Домініка Трчки в Міхайловцях, м.Михайлівці, Словаччина
vansac@vssvalzbety.sk
http://orcid.org/0000-0003-1007-9130

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ЇЇ СІМ'ЄЮ У СЛУЖБІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Анотація. Народження дитини з обмеженнями життєдіяльності становить для сім'ї значне психологічне навантаження та кризу батьківської ідентичності. Служба раннього втручання в Словаччині виступає як ключова система підтримки, спрямована на пом'якшення наслідків порушень розвитку та стабілізацію сімейної системи шляхом професійного супроводу та інклюзивних підходів. Мета дослідження: через аналіз кейс-стаді (казуїстики) описати процес раннього втручання як інструменту зміцнення компетенцій сім'ї та підтримки психомоторного розвитку дитини з інвалідністю або дитини, що перебуває в зоні соціального ризику. Було використано стратегію якісного дослідження. Основним методом було казуїстичне дослідження (кейс-стаді) трьох обраних клієнтів. Додатковими методами були аналіз професійної документації, включене спостереження за дитиною в природному середовищі та інтерпретаційний аналіз перебігу втручань. Аналіз показав, що вчасна ідентифікація ризиків та раннє налаштування індивідуального плану призводять до значного покращення показників розвитку дітей. Результати підтверджують, що запорука успіху полягає не лише у прямій стимуляції дитини, а насамперед у компетентності батьків, мережевій взаємодії для отримання професійної допомоги та усуненні соціальних факторів ризику в сім'ї. Отже, раннє втручання, що реалізується пріоритетно в природному середовищі сім'ї, є ефективним механізмом інклюзії. Партнерський підхід між фахівцем і батьками дозволяє сім'ї подолати фазу шоку та активно брати участь у формуванні позитивної життєвої траєкторії дитини.

Ключові слова: раннє втручання, сім'я, дитина з інвалідністю, компетенції батьків, казуїстика (кейс-стаді), соціальна послуга.

Вступ. Народження дитини з інвалідністю є значущою життєвою подією, яка впливає на емоційне та практичне функціонування батьків, а також на динаміку всієї сім'ї, включаючи сиблінгів (братів і сестер) та ширше соціальне оточення. Це – стресова ситуація, яка змінює щоденний режим сім'ї та її суспільне сприйняття [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з Končeková [5], народження дитини з порушеннями розвитку розуміється як криза батьківської ідентичності, що супроводжується вираженим та інтенсивним психологічним навантаженням, травмою та необхідністю адаптації до нової реальності життя. Якабчич описує процес прийняття батьками цієї ситуації як поступове проходження через фази шоку, заперечення реальності, безпорадності, поступової адаптації, надії та примирення. Ці фази впливають на готовність батьків прийняти запропоноване консультування, допомогу та супровід [3].

Vágnerová звертає увагу на те, що сім'я з дитиною з інвалідністю набуває іншої соціальної ідентичності, яка в суспільстві часто сприймається негативно. Це може призвести до соціальної ізоляції, стигматизації та зниження доступності підтримки, що поглиблює складність ситуації [9].

Hučík зазначає, що необхідно створювати умови для стимуляції дитини з самого початку, оскільки розвиток особистості дитини з інвалідністю залежить не лише від генетичних факторів, а й від впливу середовища. Якщо така людина живе у відповідних умовах, які забезпечують простір для здорового розвитку, її ментальні та емоційні якості можуть значно покращитися [3].

Специфіка соціальної роботи з сім'єю дитини з інвалідністю полягає також у необхідності знання окремих аспектів захворювань та порушень. Причиною є той факт, що батьки або законні представники не завжди спроможні через складну життєву ситуацію або стан здоров'я дитини чітко ідентифікувати проблему та активно долучитися до планування її вирішення. У зв'язку з цим виникає потреба у знанні базових характеристик окремих діагнозів та їхнього впливу на повсякденне функціонування дитини та її сім'ї, що дозволяє ефективніше планувати підтримку та втручання в соціальній сфері [12].

У догляді за такими дітьми надзвичайно важливим є концепт базальної стимуляції. Кожен пацієнт сприймає навколишню реальність за допомогою органів чуття, які мають велике значення протягом усього життя. Цей концепт зосереджений на сприйнятті, комунікації, русі та їхній взаємодії. Його можна використовувати для осіб будь-якого віку: від новонароджених, дітей, дорослих до людей похилого віку. Базальна стимуляція застосовується переважно у догляді за дітьми та дорослими з порушеннями сенсорного сприйняття, з важкими змінами у сфері моторики та комунікації, у людей у комі або тих, хто тривалий час прикутий до ліжка [13].

Служба раннього втручання (СРВ), згідно з §12 та §33 Закону № 448/2008 Збірки законів про соціальні послуги [10], визначається як вид соціальної послуги, спрямованої на підтримку сімей з дітьми. Вона надається дитині віком до семи років, якщо її розвиток перебуває під загрозою через інвалідність, а також її сім'ї. Відповідно до закону, ця допомога реалізується переважно в домашньому середовищі дитини (виїзна форма), тоді як амбулаторна форма обирається у випадку, якщо виїзна служба є невідповідною або недостатньою.

Процес супроводу клієнта починається з подання Заяви про надання послуги раннього втручання. Після первинної консультації, уточнення потреб клієнта та узгодження умов співпраці складається Договір про надання соціальної послуги, який зазвичай під-

© Вансач П.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

писують обоє законних представників. У разі, якщо дитина передана під одноосібну опіку одного з батьків або має призначеного судом опікуна, відповідне судове рішення стає обов'язковою частиною договірної документації. Відповідно до Закону №448/2008 Збірки законів, кожен надавач послуг зобов'язаний використовувати власні зразки заяв та договорів, адаптовані до своїх умов [10].

Процес супроводу базується на розбудові взаємних стосунків та довіри між консультантом і сім'єю. Найчастіше це пряма співпраця з батьками, але у специфічних випадках законним представником може бути також призначений судом опікун, керівник центру для дітей та сім'ї або професійний прийомний батько з відповідним дорученням. Саме надання послуги відбувається у формі індивідуальних консультацій, які включають мапування потреб, визначення цілей, реалізацію конкретних втручань та подальшу оцінку їхньої успішності. Ключовим елементом є делікатне посередництво у наданні інформації відповідно до актуального рівня розуміння та потреб сім'ї. Цілі втручання зосереджені на плануванні подальшого догляду та загальній підтримці функціонування сімейної системи, в якій виростає дитина з інвалідністю [6].

Орієнтація на сім'ю в ранньому втручанні означає, що підтримка спрямована не виключно на дитину, а на всю сім'ю як систему, що впливає на її розвиток. Цей підхід ґрунтується на біоекологічному та системному погляді на розвиток дитини, де визнається, що сім'я є ключовим середовищем для росту, навчання та емоційної стабільності дитини [8].

Однією із запропонованих стратегій є посилення співпраці зі школами та батьками, а також розширення доступності освітніх інструментів та професійних рекомендацій [8]. Втручання згодом здійснюються в природному сімейному середовищі, найчастіше безпосередньо вдома у дитини. При наданні підтримки необхідно враховувати потреби всіх членів сім'ї, включаючи сиблінгів. Вони через екстремальні вимоги до догляду за дитиною з порушеннями часто залишаються в тіні. Алісія Мейплз, яка описала цей феномен, використовує для таких дітей термін «скляні діти» (glass children). Метафора виражає те, що батьки дивляться крізь них, як крізь скло – вони бачать їх, але їхні власні переживання та потреби часто залишаються непоміченими, що може негативно вплинути на їхній психічний розвиток та емоційну стабільність [2].

Турмаїр та Наггль [8] визначають принцип орієнтованості на сім'ю як робочий принцип ранньої допомоги, що є значущим для сімей з обмеженою мобільністю та передчасно народженими дітьми. Кожна дитина є унікальною особистістю, сформованою досвідом та взаємодією з іншими людьми та середовищем. Гармонійна сім'я є передумовою гармонійного розвитку дитини.

Сім'я надає дитині багато можливостей для навчання через повсякденну діяльність та взаємодію. Саме в сім'ї відбувається процес первинної соціалізації, в межах якого дитина засвоює цінності, норми, поведінку та соціальні ролі на основі ідентифікації, інтерналізації та імітації [1].

Kenderešová вказує на те, що кожна сім'я має свої базові функції, які вона виконує різною мірою. Коли якась із функцій не виконується тривалий час, може виникнути депривація. Для правильної ідентифікації порушень у межах окремих функцій необхідний делікатний та адекватний підхід, який часто вимагає співпраці кількох суб'єктів [14].

Мета дослідження: аналіз та опис процесів раннього втручання (РВ) як інструменту зміцнення компетенцій сім'ї та підтримки психомоторного розвитку дитини з інвалідністю або дитини, що перебуває в зоні соціального ризику.

Часткові цілі: ідентифікувати ключові методи та заходи, що реалізуються в межах СРВ у обраних клієнтів; дослідити вплив мультидисциплінарної співпраці та мережевої взаємодії на стабілізацію сімейного середовища; оцінити внесок індивідуального плану підтримки у розвиток здібностей дитини та впевненість батьків.

Дослідницькі питання

ДП 1: Які конкретні методи стимуляції призвели до покращення моторних навичок у Дитини 1 та Дитини 2?

ДП 2: Яким чином стабілізація соціальної ситуації сім'ї (у Дитини 3) вплинула на емоційний стан та комунікативні здібності дитини?

ДП 3: Якою мірою мережева взаємодія та мультидисциплінарна співпраця сприяли вчасній діагностиці медичних ускладнень (наприклад, синдром Веста у Дитини 1)?

Методи дослідження:

– Казуїстика (Кейс-стаді): Детальне вивчення та опис трьох конкретних випадків (Ян, Алекс, Самко) у їхньому природному середовищі.

– Аналіз документації: Опрацювання даних медичних висновків (неврологія, психологія), індивідуальних планів підтримки та анамнезів.

– Включене спостереження: Спостереження за дитиною в домашніх умовах.

– Інтерпретаційний аналіз: Оцінка перебігу та результатів втручань відповідно до встановлених цілей.

Дослідницька вибірка: Дослідницька група сформована шляхом цілеспрямованого відбору та складається з трьох казуїстик дітей та їхніх сімей, які користуються послугами раннього втручання (Таблиця 1).

Таблиця 1

Дослідницька вибірка

Позначення	Вік при вході до СРВ	Первинний діагноз / Проблемна сфера
Дитина 1	19 місяців (1,5 р.)	Комбіновані порушення (РАС, ДЦП, синдром Веста)
Дитина 2	7 місяців	Екстремальна недоношеність (27 тиждень), психомоторна затримка
Дитина 3	5 років	Затримка психомоторного розвитку

Джерело: систематизовано автором

Виклад основного матеріалу. Аналіз прикладів хорошої практики вказує на необхідність вчасного та адресного втручання, яке дозволяє сім'ям ефективніше справлятися з викликами, пов'язаними з інвалідністю дитини. Зосередження на розвитку батьківських навичок у ранньому віці видається вирішальним фактором стабільності сімейного середовища. Це припущення ми детальніше ілюструємо через обрані казуїстики, які фіксують перебіг та результати процесу втручання в конкретних сім'ях:

Казуїстика № 1: Підтримка сім'ї дитини з комбінованими порушеннями розвитку

Ідентифікація випадку: Ян, народився 02.04.2022, був направлений до СВР на основі неврологічного обстеження. Діагностовано комбіновані порушення: затримка очікуваного фізіологічного розвитку з проявами розладу аутистичного спектру (F84.0), інша форма дитячого церебрального паралічу, атопічний дерматит та гіперплазія аденоїдної тканини.

Вихідна ситуація: При вході в службу затримка розвитку дитини була значною. Дитина не реагувала на звукові та тактильні подразники, не виявляла інтересу до іграшок, погляд був відсутнім. Під час першої амбулаторної зустрічі (09.11.2023), ініційованої матір'ю, було зазначено, що Янко не вміє самостійно сідати, а взаємодія між батьками та дитиною обмежена. Дитина перебувала в автокріслі типу «люлька», яке вже не підходило за розміром. Сім'я проживала разом із дідусем та братом матері (з аутизмом) у тісних умовах однієї кімнати. Попри обмежений простір, були ідентифіковані позитивні ресурси стосунків, підтримувався порядок та стабільний режим дня.

Законодавча та методична база: Допомога дитині та її сім'ї надавалася згідно із Законом № 448/2008 Зб. зак. про соціальні послуги та відповідно до чинної методики надання послуг раннього втручання. Основою втручання стало мапування потреб дитини та сім'ї та створення індивідуального плану підтримки [10].

Перебіг втручання: Після вступної зустрічі відбувся візит додому. Мати повідомила про дивні рухи дитини. У межах інформаційного сервісу та координації інформації фахівців ми рекомендували зробити відеозапис. На його основі медичні прояви були проконсультовані командою, і сім'я негайно отримала супровід для контакту з неврологом. Після рекомендації лікаря було забезпечено госпіталізацію в Кошице, де дитині діагностували синдром Веста. Після повернення з лікарні ми з матір'ю визначили подальші кроки підтримки.

Заходи в межах СРВ: підтримка взаємодії між батьками та дитиною; допомога в розумінні та координації інформації від різних фахівців; моделювання гри з дитиною для стимуляції сенсорного сприйняття; моделювання ситуацій для спонукання до бажаного руху; інструктаж щодо можливостей підтримки гри та комунікації; супровід сім'ї на медичні огляди та до державних установ; допомога в оформленні виплат та компенсаційних засобів; мережева взаємодія зі спеціалізованими медичними та соціальними закладами.

Казуїстика № 2: Підтримка психомоторного розвитку дитини з екстремальною недоношеністю

Ідентифікація випадку: Алекс, народився 09/2021, зарахований до СРВ 04/2022 за рекомендацією невролога. Алекс народився передчасно на 27-му тижні вагітності (вага 1050 г, зріст 37 см) і потребував тривалої інтенсивної терапії.

Вихідна ситуація: Мати зазначила, що дитина не перевертається, не захоплює предмети, права рука часто стиснута в кулак. У 7 місяців Алекс виглядав як тримісячна дитина.

Перебіг втручання: Під час домашніх візитів ми зосередилися на подоланні страху дитини перед контактом у ділянці голови (травма після госпіталізації). Втручання були спрямовані на зміцнення довіри та відновлення взаємодії. Мати отримала інструкції щодо стимуляції гри. Було забезпечено координацію інформації від педіатра, невролога та фізіотерапевта. Після коригування харчування та лікування стан дитини стабілізувався.

Заходи в межах СРВ: моделювання гри та бажаних рухів; навчання батьків правильному поводженню з дитиною (handling); використання базальної стимуляції в побуті; відпрацювання елементів концепції Бобат та еволюційної локомоції; розвиток міміки та рухів язика; рекомендації щодо іграшок, доступних вдома; підтримка родини під час переходу дитини до звичайного дитячого садка.

Казуїстика №3: Підтримка дитини із затримкою психомоторного розвитку в контексті сімейних труднощів

Ідентифікація випадку: Самко, народився 03.11.2018. Мати звернулася до служби самостійно, перебуваючи на пізньому терміні нової вагітності та у стані розпачу через складну соціальну ситуацію. Вона хвилювалася, що дитина «закривається в собі».

Вихідна ситуація: Сім'я жила в орендованій квартирі, стикалася з бідністю та боргами. Батько не виявляв інтересу до дитини. Самко був неспокійним та емоційно лабільним. Було ідентифіковано ризики в сфері житлових умов та матеріального забезпечення.

Перебіг втручання: Поєднувалися амбулаторні зустрічі та візити додому. Проводилося спеціалізоване соціальне консультування щодо управління фінансами та боргами. Матері допомагали в оформленні державних допомог та комунікації зі школою.

Психомоторне спостереження: Самко швидко йшов на контакт, але словниковий запас був низьким, вимова нечіткою, а графомоторика значно відставала. Увага була короткочасною.

Заходи в межах СРВ: фасилітація (полегшення) комунікації між батьками та фахівцями; мережева взаємодія з громадою та благодійними фондами; моделювання гри та рухів у природних домашніх умовах; супровід до державних установ для отримання виплат.

Розвиток та завершення надання послуги: Соціальна ситуація стабілізувалася. Завдяки залученню волонтерів та фондів вдалося покращити житловий простір. Мати відзначила покращення поведінки дитини. Самко пішов до 1-го класу, його моторні навички значно покращилися. Послугу було завершено після досягнення цілей індивідуального плану.

Результати нашого дослідження на основі трьох казуїстик підтверджують теоретичні положення Маркової, що народження дитини з інвалідністю докорінно змінює динаміку сім'ї та вимагає адаптації до нової реальності [1].

Процес адаптації та криза ідентичності: У матері Дитини 3 ми ідентифікували глибоку кризу, яку Кончекова [5] описує як травму батьківської ідентичності. Поєднання несприятливої соціальної ситуації та затримки розвитку дитини призвело до фаз безпорадності, про які пише Якабчич [4]. Втручання в цьому випадку було спрямоване не лише на дитину, а й на стабілізацію матері, що підтверджує принцип, згідно з яким отримувачем послуг раннього втручання (СРВ) є вся сім'я.

Виїзна форма та природне середовище: Відповідно до § 12 Закону № 448/2008 Зб. зак., у всіх трьох дітей перевага надавалася виїзній формі надання послуг. У випадку Дитини 2 (екстремальна недоношеність) підтвердилося твердження Турмаїра та Наггля, що виїзна робота є ключовою для сімей з передчасно народженими дітьми. Домашнє середовище мінімізувало стрес для дитини та дозволило відпрацювати концепцію Бобат в умовах, де дитина реально проживає [10].

Зміцнення компетенцій порівняно з експертною моделлю: Наші висновки корелюють із дослідження-

ми Pretis та ін. [8] у тому, що фахівець із раннього втручання виступає не як директивний авторитет, а як супроводжувач. У випадку Дитини 1 ми спостерігали перехід від пасивного прийняття діагнозів до активного залучення матері (відеозаписи для невролога). Таким чином була реалізована мета раннього втручання – зміцнення компетенцій сім'ї, щоб вона могла самостійно долати складні ситуації.

Соціальна ідентичність та інклюзія: Як зазначає Вагнерова [1], сім'ї часто стикаються зі стигматизацією. У Дитини 3 соціальна ізоляція була посилена бідністю. Успішний перехід до початкової школи у цієї дитини та до дитячого садка у Дитини 2 демонструє, що координована підтримка веде до реалізації цілей інклюзії, визначених у [6].

На основі поєднання теорії, законодавства та аналізу казуїстик ми формулюємо наступні рекомендації:

1. Послідовне впровадження сімейно-орієнтованого підходу (Family-Centered Practice). Рекомендуємо, щоб при розробці індивідуального плану (згідно з § 33 Закону № 448/2008 Зб. зак.) приділялося більше уваги потребам сиблінгів (так званих «скляних дітей»). У казуїстиках підтвердилося, що брати та сестри в сім'ях з дитиною з інвалідністю (наприклад, брат Дитини 1) можуть потерпати від нестачі уваги.

2. Стандартизація супроводу під час діагностики. Враховуючи успіх вчасної ідентифікації синдрому Веста у Дитини 1, рекомендуємо надавачам послуг СРВ розробити методичний матеріал для батьків «Як спостерігати та документувати прояви у дитини». Цей матеріал слугував би основою для професійних медичних оглядів, що зміцнить партнерство між сім'єю та медичним сектором.

3. Інтеграція спеціалізованого соціального консультування. Для сімей, які перебувають у зоні соціального ризику (як у випадку Дитини 3), необхідно, щоб СРВ активно використовувала мережеву взаємодію з консультаційними центрами з питань заборгованості та органами праці, соціальних питань та сім'ї. Соціальна стабільність сім'ї, згідно з Методикою СРВ, є фундаментальним стовпом для подальшої стимуляції розвитку [7].

4. Підтримка безперервності при завершенні надання послуги. Оскільки СРВ закінчується по досягненню дитиною семирічного віку, рекомендуємо впровадити «план переходу», який буде частиною підсумкового звіту. Цей план має містити ключову інформацію для майбутніх вчителів та асистентів, щоб запобігти регресу дитини після виходу із системи раннього втручання.

Висновки. Представлена робота була присвячена проблематиці соціальної роботи з дитиною з інвалідністю та її сім'єю в контексті СРВ. На основі аналізу трьох казуїстик та теоретичних положень ми можемо констатувати, що раннє втручання є незамінним стовпом у системі соціальних послуг Словацької Республіки, що регулюється Законом № 448/2008 Збірки законів. Основним висновком роботи є той факт, що успіх підтримки дитини прямо пропорційний рівню стабільності та компетентності її сімейної системи. Кейс-стаді показали, що хоча діагнози дітей (такі як ДЦП, РАС чи екстремальна недоношеність) є первинною причиною звернення до служби, соціальний працівник у системі раннього втручання повинен діяти мультидисциплінарно: від професійного супроводу під час діагностики та моделювання стимуляційних заходів у домашніх умовах до вирішення кризових соціальних ситуацій, таких як бідність чи соціальна ізоляція. Казуїстики Яна, Алекса та Самка підтвердили, що партнерський підхід та робота в природному середовищі сім'ї ведуть до відчутних успіхів – не лише у сфері психомоторного розвитку дітей, а й у зміцненні психологічної стійкості батьків. Виявилося, що раннє втручання здатне ефективно трансформувати фазу батьківського шоку та безпорадності в активну співучасть у розвитку дитини.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Hárdy M. a kol. Rodina pod multidisciplinární optikou. 1. vyd. Příbram: Ústav sv. Jana Nepomuka Neumanna, 2015. 426 s.
2. Hanaková Š. a kol. Služba včasnej intervencie: Metodická príručka. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2015. 132 s.
3. Hučík J. a kol. Osoba s mentálnym postihnutím. *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu*. Michalovce: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety, 2025. S.141–158.
4. Jakabčič I. Základy defektológie. Bratislava: Iris, 2017. 150 s.
5. Končeková Ľ. Patopsychológia. 2 vyd. Prešov: LANA, 2005. 223 s.
6. Matoušek O. a kol. Strategie a postupy v sociální práci. Praha: Portál, 2022. 528 s.
7. Metodika poskytovania služby včasnej intervencie / Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Bratislava, 2024. URL: https://www.employment.gov.sk/files/sk/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/vcasna-intervencia-rana-starostlivost/metodika-svi-2024.pdf
8. Pretis M., Barlová J., Hradilková T. Raná péče: Příručka pro teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, 2020. 135 s.
9. Vágnerová M. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s.
10. Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, 30.10.2008.
11. Ivanková V. Ako sestry vnímajú svoju zodpovednosť a úlohu v prevencii detskej obezity. Obezita a metabolický syndróm. Warszawa: Wydawnictwo Katedry Filozofii, Vizja University in Warsaw, 2025. S.95–110.
12. Popovičová M. Postavenie sociálneho pracovníka v multidisciplinárnom tíme v slovenskom zdravotníctve. Logos polytechnikos. 2023. Vol.1 (15). S.123–138.
13. Nemčíková M., Murgová A. Využitie nadstavbových prvkov konceptu bazálnej stimulácie v ošetrovateľskej praxi. Humanitárna pomoc pre Ukrajinu a intervencie (skúsenosti) profesionálnych a dobrovoľníckych tímov s utečencami z Ukrajiny: Zborník z IX. medzinárodnej vedeckej konferencie. Warszawa: Collegium Humanum, 2023. S.204–222.
14. Kenderešová E. Funkcie rodiny pod vplyvom COVID-19. Multidisciplinárne skúsenosti z praxe pri poskytovaní zdravotnej a sociálnej starostlivosti o pacienta/klienta s COVID-19: Zborník z 8. medzinárodnej vedeckej konferencie. Warszawa: Collegium Humanum, 2022. S.156–171.

References

1. Hárdy, M., et al. (2015). *Rodina pod multidisciplinární optikou* [The family under a multidisciplinary lens]. Ústav sv. Jana Nepomuka Neumanna. [in Slovak]
2. Hanaková, Š., et al. (2015). *Služba včasnej intervencie* [Early intervention service]. Inštitút pre výskum práce a rodiny. [in Slovak]
3. Hučík, J., et al. (2025). Osoba s mentálnym postihnutím [Person with mental disability]. *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu* [Special pedagogy for social work] (pp.141–158). Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety. [in Slovak]
4. Jakabčič, I. (2017). *Základy defektológie* [Basics of defectology]. Iris. []in Slovak.
5. Končeková, Ľ. (2005). *Patopsychológia* [Pathopsychology]. 2 ed. LANA. [in Slovak].
6. Matoušek, O., et al (2022). *Strategie a postupy v sociální práci* [Strategy and procedures in social work]. Portál. [in Slovak]
7. Metodika poskytovania služby včasnej intervencie. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky[Methodology for providing early intervention services. Ministry of Labor, Social Affairs and Family of the Slovak Republic]. (2024). https://www.employment.gov.sk/files/sk/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/vcasna-intervencia-rana-starostlivost/metodika-svi-2024.pdf
8. Pretis, M., Barlová, J., & Hradilková, T. (2020). *Raná péče: Příručka pro teorii a praxi* [Early care: Handbook for theory and practice]. 1 ed. Pasparta Publishing. [in Slovak]
9. Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese [Psychopathology for helping professions]. 3d ed. Portál. [in Slovak]
10. Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, 30.10.2008. [Act No. 448/2008 Coll. on social services and amending Act No. 455/1991 Coll. on trade (Trade Act), as amended, 30.10.2008]. [in Slovak]
11. Ivanková, V. (2025). Ako sestry vnímajú svoju zodpovednosť a úlohu v prevencii detskej obezity [How nurses perceive their responsibility and role in preventing childhood obesity]. *Obezita a metabolický syndróm* (pp.95–110). Wydawnictwo Katedry Filozofii. [in Slovak]
12. Popovičová, M. (2023). Postavenie sociálneho pracovníka v multidisciplinárnom tíme v slovenskom zdravotníctve [The position of a social worker in a multidisciplinary team in the Slovak healthcare system]. *Logos polytechnikos, 1* (15), 123–138. [in Slovak]
13. Nemčíková, M., & Murgová, A. (2023). Využitie nadstavbových prvkov konceptu bazálnej stimulácie v ošetrovateľskej praxi [The use of additional elements of the basal stimulation concept in nursing practice]. *Humanitarian aid for Ukraine and interventions (experiences) of professional and volunteer teams with refugees from Ukraine – Proceedings of the IXth International Scientific Conference* (pp.204–222). Collegium Humanum. [in Slovak]
14. Kenderešová, E. (2022). Funkcie rodiny pod vplyvom COVID-19 [Family functions under the influence of COVID-19]. *Multidisciplinary practical experience in providing health and social care for a patient/client with COVID-19 – Proceedings of the 8th International Scientific Conference* (pp.156–171). Collegium Humanum. [in Slovak]

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 11.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Vansač Peter
Professor, Head of the Department of Social Work
St. Elizabeth University of health and social work in Bratislava
Institute of bl. M.D.Trčku in Michalovce, Michalovce, Slovakia

SOCIAL WORK WITH A CHILD WITH A DISABILITY AND THEIR FAMILY IN EARLY INTERVENTION SERVICE

Abstract. The birth of a child with a disability represents a significant psychological burden and a crisis of parental identity for the family. Early intervention services (EIS) serve as a key support system aimed at mitigating the consequences of the disability and stabilizing the family system through professional guidance and inclusive approaches. The primary objective of this work is to describe the process of early intervention as a tool for strengthening family competencies and supporting the psychomotor development of a child with a disability or social risk, based on case study analysis. A qualitative research strategy was employed. The primary method consisted of case studies investigating three selected clients of the early intervention service. Supplementary methods included the analysis of professional documentation, participant observation of the child in their natural environment, and interpretive analysis of the intervention processes. The analysis demonstrated that early identification of risks and timely implementation of an individual support plan leads to significant improvements in children's developmental abilities. The results confirm that the core of success lies not only in the direct stimulation of the child but primarily in empowering the parents, networking for professional assistance, and eliminating social risk factors within the family. Early intervention, implemented primarily in the family's natural environment, is an effective mechanism for inclusion. A partnership approach between the professional and the parent allows the family to overcome the phase of shock and actively participate in shaping a positive life trajectory for the child.

Keywords: early intervention, family, child with a disability, parental competencies, case study.

УДК 37.015.31:373.5
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.45-50

Вербівський Дмитрій Сергійович
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
d_verbovskiy@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-5238-1189

Карплюк Світлана Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціально-гуманітарної та фундаментальної підготовки
Житомирський інститут Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»
м.Житомир, Україна
s.karpliuk22@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-6350-3421

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі профільного навчання у старшій школі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення умов для професійного самовизначення здобувачів освіти та реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі. Мета статті – теоретично проаналізувати сутність поняття «ціннісні орієнтації», дослідити їх формування в учнів профільних класів та оцінити роль позаурочної діяльності у розвитку ціннісних орієнтирів. Методи дослідження: аналіз, узагальнення та систематизацію наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з метою з'ясування сутності поняття «ціннісні орієнтації», визначення особливостей їх формування в учнів профільних класів та обґрунтування потенціалу позаурочної діяльності у розвитку ціннісної сфери здобувачів освіти. Здійснено теоретичний аналіз поняття «ціннісні орієнтації» у психолого-педагогічній літературі, розкрито співвідношення категорій «цінності» та «ціннісні орієнтації», а також визначено їх роль у регуляції поведінки й життєвого вибору особистості. Показано, що ціннісні орієнтації формуються під впливом соціокультурних чинників і виступають важливими орієнтирами у процесі професійного та особистісного становлення учнів. Особливу увагу приділено можливостям профільного навчання та позаурочної діяльності як ефективних засобів розвитку ціннісної сфери старшокласників. Обґрунтовано значення психолого-педагогічного супроводу, використання тренінгів, дискусій, проєктної та суспільно корисної діяльності для формування усвідомлених життєвих і професійних орієнтирів. Зроблено висновок, що системна організація освітнього процесу сприяє гармонійному поєднанню особистісного розвитку учнів і їхнього професійного самовизначення.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, профільне навчання, професійне самовизначення, позаурочна діяльність.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена першочерговими завданнями, що постають перед здобувачами освіти у сфері професійного самовизначення. Упровадження профільного навчання у старшій школі спрямоване на реалізацію особистісно орієнтованого підходу, що передбачає диференціацію учнів за профілями з урахуванням їх здібностей та індивідуальних особливостей.

У сучасній освітній практиці поширеною є технологія диференціації учнів за профільними класами відповідно до рівня успішності засвоєння навчальних дисциплін, що створює умови для поглибленого вивчення окремих предметів. Водночас важливою ідеєю профільного навчання, спрямованою на педагогічну підтримку індивідуальності учня, є розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, яка сприяє розвитку його інтелектуального потенціалу та особистісної самореалізації.

У зв'язку з цим особливого значення набуває спеціально організований процес формування та розвитку ціннісних орієнтацій учнів у межах профілізації навчання. Такий процес сприяє не лише усвідомленню учнями значущості майбутньої професійної діяльності, а й формуванню системи особистісних цінностей, що визначають їхню життєву позицію, професійні пріоритети та стратегії самореалізації. Відтак розвиток ціннісних орієнтацій у процесі профільного навчання постає важливим чинником забезпечення гармонійного поєднання професійного та особистісного розвитку здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській філософській думці проблема формування ціннісних орієнтацій особистості розглядається крізь призму цивілізаційних викликів, утвердження національної ідентичності та реалізації права людини на свободу вибору. Дослідники наголошують, що ціннісні орієнтації відображають усвідомлення людиною значущості певних духовних і соціальних ідеалів, які визначають смислові орієнтири її життєдіяльності [1; 2; 3].

У цьому контексті українські філософи підкреслюють гуманістичну спрямованість системи цінностей, у центрі якої перебуває особистість як найвища суспільна цінність. Аналізуючи історичний розвиток української культури, М.Попович показує еволюцію суспільних цінностей від традиційних, пов'язаних із громадою, релігією та землею, до сучасних демократичних орієнтирів, зокрема прав людини, свободи слова та громадянських свобод [4].

У філософському вимірі цінності розглядаються як відображення суспільної та особистісної значущості явищ і предметів дійсності, що поєднують духовні та матеріальні аспекти людського буття та підпорядковуються діалектичній єдності загального,

© Вербівський Д. С., Карплюк С. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

особливого й одиничного [5]. Водночас, як зазначає Т.Кононенко, цінності формуються й перевіряються у процесі життєдіяльності людини, відображаючи її потреби, інтереси та смислові орієнтири; серед них особливе місце посідають фундаментальні універсальні цінності – гуманізм, добро, істина, справедливість, свобода, честь і совість, що виступають моральними й світоглядними орієнтирами для різних культур та історичних епох [6].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі сутності поняття «ціннісні орієнтації» у психолого-педагогічній літературі, з'ясуванні особливостей їх формування в учнів профільних класів та визначенні потенціалу позаурочної діяльності у розвитку ціннісних орієнтирів здобувачів освіти.

Методи дослідження: зокрема аналіз, узагальнення та систематизацію наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з метою з'ясування сутності поняття «ціннісні орієнтації», визначення особливостей їх формування в учнів профільних класів та обґрунтування потенціалу позаурочної діяльності у розвитку ціннісної сфери здобувачів освіти.

Наукова новизна та значущість статті полягає у розкритті особливостей формування ціннісних орієнтирів учнів у профільних класах, обґрунтуванні потенціалу позаурочної діяльності як важливого чинника розвитку їх ціннісної та особистісної сфери, а також у систематизації наукових підходів до означеної проблеми та розробленні комплексу рекомендацій для педагогів щодо роботи з підлітками в умовах профільного навчання, який може ефективно застосовуватися в практиці закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про класифікацію цінностей, необхідно звернутися до культурологічного підходу у вирішенні проблеми цінностей. У цьому підході цінність цілком належить культурі, вона визначається як спонукальна сила, що впливає на характер людської діяльності.

Розглядаючи тему цінностей, треба розуміти, що вони вступають у взаємодію один з одним і утворюють систему, яка, своєю чергою, визначає поведінку, дає основну спрямованість особистості, тобто та цінність, яка займає найвище становище у ціннісній системі [7].

У науковій літературі цінність розглядається як значущість певних явищ, предметів або ідей для людини, що зумовлює її вибір, поведінку та спрямованість діяльності [8]. Процес трансформації соціально значущих цінностей у ціннісні орієнтації відбувається у свідомості особистості під впливом зовнішніх соціокультурних чинників і внутрішніх психологічних процесів, пов'язаних із потребами, інтересами та життєвим досвідом людини. Саме ціннісні орієнтації виступають важливим регулятором поведінки, визначають ставлення особистості до соціальної дійсності та суттєво впливають на різні сфери її життєдіяльності. У цьому контексті цінності характеризуються операційною природою, оскільки інтегрують у собі принципи корисності та цілісності, що забезпечує їх функціонування як орієнтирів людської свідомості та діяльності [9]. Одна й та сама цінність може бути орієнтиром (метою) діяльності та результатом (засобом) для продовження зусиль людини при досягненні мети. Про цінність варто говорити в сукупності з діяльністю людини, оскільки вона визначає ставлення суб'єкта до чогось.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що ціннісні орієнтації виступають важливими регуляторами життєдіяльності особистості, виконуючи роль своєрідних орієнтирів у ситуаціях вибору. Вони спрямовують і мотивують поведінку людини, а також виконують функцію її соціального регулювання відповідно до загальнолюдських норм і моральних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі історичного розвитку культури та суспільства і забезпечують інтеграцію особистості в соціальне середовище. Важливою характеристикою системи ціннісних орієнтацій є її багаторівневість і динамічність, оскільки упродовж розвитку цивілізації цінності змінювалися, трансформувалися та набували нових змістів відповідно до суспільних умов. Отже, саме цінності виступають основою формування системи ціннісних орієнтацій особистості.

Т Парсонс, американський вчений, вважав, що цінності є основою соціальної системи та визначають поведінку людей у суспільстві. Дослідник зазначав, що цінності є основою соціальної інтеграції та стабільності суспільства і наголошував, що цінність формується лише завдяки загальноприйнятим уявленням про те, що бажано [10].

Н.Шматко підкреслює, що цінності є загальними культурно-соціальними принципами, тоді як ціннісні орієнтації – це індивідуалізована система ставлень і пріоритетів, яка виходить із цих принципів і спрямовує поведінку людини [**11**].

У своїх працях Ю.Шайгородський розглядає ціннісні орієнтації як комплексну інтегративну мотиваційно-смислову структуру, що проявляється в цілях, ідеалах, переконаннях та планах особистості й визначає її ставлення до соціальних норм і цінностей» [**12**].

З.Охріменко та колектив авторів визначають ціннісні орієнтації як компонент структури особистості, що характеризує її спрямованість і зміст активності, формує підхід людини до світу, надає сенсу її позиціям та поведінці [**13**].

Протягом усього існування людства людьми було вироблено певний набір ідеалів, який згодом став пріоритетним у всій ієрархії цінностей. Цей набір називають загальнолюдськими цінностями. Усі відносини у суспільстві чи між конкретними людьми визначено наявністю загальнолюдських цінностей, які й задають деякі патерни поведінки. Соціальні цінності розглядаються як певний конкретизований комплекс принципів і орієнтирів, який функціонує в межах окремої соціальної групи. На основі цих цінностей формується система соціальних норм, що регулює поведінку її членів.

Таким чином, можна відзначити, що багато вчених не бачили відмінностей цінностей від ціннісних орієнтирів та вивчали цю дефініцію як єдине. Ціннісні орієнтації є стимулами або мотиваторами, відображають здібності людини, допомагають реалізувати себе в навколишній дійсності.

У межах дослідження слід підкреслити, що формування ціннісних орієнтацій починається в юнацькому віці, коли відбувається становлення науково-теоретичних, філософських, моральних та естетичних ціннісних орієнтирів і життєвих установок.

Отже, ціннісні орієнтації виступають вектором вибору, спрямовують і мотивують поведінку особистості, забезпечуючи її відповідність загальнолюдським цінностям.

Говорячи про профільне навчання, зауважимо, що у нормативно-правових документах воно визначається як вид диференційованого навчання та засіб професійного самовизначення [**14; 15; 16**].

У науці відсутнє єдине трактування цього терміну, але в психолого-педагогічному контексті профільне навчання пов'язане з орієнтацією суб'єктів педагогічного процесу на майбутню професійну

освіту та майбутню професійну діяльність.

Спадкоємність між ступенями освіти забезпечує освоєння учнями, крім загальноосвітніх дисциплін, додаткового профільного предмета та прикладного профільного предмета.

Профільна шкільна освіта – це побудова процесу навчання, заснована на врахуванні інтересів, здібностей та можливостей кожного учня, актуалізація індивідуального підходу та принципів диференціації навчання.

У науці існує низка вимог до матеріального та змістовного компонентів освітнього процесу. Якщо говорити про освітнє середовище, то воно має бути організоване на досить сучасному рівні, із залученням новітніх технологій та пристроїв, у класах має бути Інтернет, інтерактивні дошки, проектор. Педагоги мають володіти даним устаткуванням. До кваліфікації педагогів, які беруть участь у процесі навчання у профільному класі, також накладаються особливі вимоги до володіння предметом та можливості реалізації наявних у них знань, а також до психологічної підготовки. Бажано, щоб у школі, яка реалізує програми профільного навчання, була психологічна служба або психолог, який володіє профорієнтаційними знаннями та методиками, що має достатню кваліфікацію для проведення профорієнтаційних тренінгів.

Профільне навчання дозволяє учневі засвоїти теорію та практику, а також сприяє розвитку практичних навичок та дослідницьких умінь у будь-якій професійній діяльності, тим самим підготувавши себе до вступу до закладів вищої освіти.

Розглянемо ключові принципи профільного навчання, зокрема диференційованість, варіативність, інтегративність, а також діяльнісний та розвиваючий характер освітнього процесу.

Варіативність у рамках організації профільного навчання відображає можливість освітньої системи враховувати інтереси різних груп учнів та реалізувати індивідуальні освітні траєкторії відповідно до їх потреб.

Інтегративність визначається як властивість взаємозалежності автономних елементів педагогічної системи у досягненні спільних освітніх цілей. Так, у межах технічного профілю зазвичай інтегрують фізику та математику, оскільки наукова методологія фізики спирається на математичний апарат; аналогічно, у медико-біологічних або хіміко-біологічних профілях поєднують хімію та біологію, що сприяє формуванню цілісного природничо-наукового світогляду учнів.

Профільне навчання реалізується за принципом розвивального, діяльнісного та компетентнісного підходів. Використовуються активні методи навчання, формуються універсальні навчальні дії та ключові компетентності учнів.

Заклади освіти, де проводиться профільне навчання старшокласників, постали перед потребою створення предметно-розвивального середовища, пошуку та реалізації творчих технологій навчання, організації всебічного психолого-педагогічного супроводу кожного учня та створення для нього індивідуальної освітньої траєкторії.

Психологічний погляд на проблему профільного навчання, насамперед, пов'язаний із питаннями професійного самовизначення особистості. Вибір професійного спрямування є одним із найважливіших виборів людини, з якою пов'язані подальші досягнення або, навпаки, поразки. Вірний вибір професійного шляху веде до успішної самореалізації, психологічного та матеріального благополуччя. Також важливою є думка однолітків, сусідів та знайомих, яка може безпосередньо впливати на вибір професії. Роль вчителя у процесі вибору професії також має значення, оскільки їх рекомендації та підтримка можуть значно вплинути на рішення старшокласника. Однак необхідно враховувати також власні здібності, вміння та рівень розвитку учня як суб'єкта діяльності, оскільки вони визначають його потенціал у певній галузі [17].

Вченими зазначається, що учень часто при виборі майбутньої професії враховує думку батьків, престиж та високооплачуваність професії, успішність навчання з профільних предметів, зручність розташування закладу вищої освіти. Невміння планувати свою навчальну та професійну діяльність, проектувати свій можливий життєвий шлях та власні професійні перспективи є частою проблемою учнів під час переходу до профільного навчання.

Психолого-педагогічне обґрунтування профільного навчання спирається на положення численних дослідників. Так, низка науковців підкреслює, що профільне навчання спрямоване на розвиток індивідуальних здібностей учнів, формування їх професійних інтересів та забезпечення свідомого вибору життєвих і професійних пріоритетів. Наприклад, О.Мельник акцентує увагу на зв'язку профільного навчання з професійним самовизначенням старшокласників [**18**], О. Гомонюк та авторський колектив відзначають роль соціальних і психологічних чинників у виборі професійного шляху [**17**], а А.Кривобок підкреслює значення усвідомлення власних здібностей та впливу педагогічної підтримки на процес професійного самовизначення [**19**].

У рамках передпрофільної підготовки проводиться сукупність різних видів психолого-педагогічної діяльності (інформаційна, організаційна, курси на вибір, психологічне профорієнтаційне обстеження). На даний віковий період у учня формується прагнення до пізнання свого внутрішнього світу, своїх індивідуально-особистісних особливостей та якостей, цінностей.

Як психолого-педагогічний супровід передпрофільного та профільного етапів у старшій школі в першу чергу будується програма, яка включає розкрите психодіагностичне обстеження, спрямоване на оцінку особистісно-типологічних особливостей та профорієнтаційної спрямованості. Також проводяться групові зустрічі, тренінги, індивідуальні консультації, спрямовані на пошук певного сенсу.

Реалізація універсальних програм, орієнтованих на розвиток та становлення ціннісної сфери підлітків, а також варіативні для кожного профілю, націлені на найбільш ефективну роботу з ціннісними орієнтаціями підлітків профільних класів. Активна робота з учнями профільних класів у даному напрямку сприятиме успішнішому особистісному та професійному самовизначенню у ситуаціях навчальної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії з основними учасниками освітнього процесу.

Тому при організації роботи слід враховувати відмінності щодо підлітків із профільних класів до різних видів цінностей та планувати тематику заходів, які б актуалізували малозначущі цінності. Характер запропонованої діяльності сприятиме тому, що підлітки зможуть розширити власні уявлення, ознайомитися з альтернативними позиціями та системами цінностей, виявляти точки дотику, аналізувати різні підходи та уникати стереотипних оцінок. Особливо важливо, щоб учні отримали можливість усвідомити значущість ціннісної системи як ключового елементу їхньої особистості, зрозуміти її динамічний

характер, процес формування та змінність протягом життя, усвідомлюючи, що вона не є статичною або незмінною.

Необхідною умовою реалізації позаурочної діяльності, спрямованої на роботу з ціннісними орієнтирами підлітків, є участь різних спеціалістів школи, включаючи психологічний супровід. Спільні позаурочні заходи всіх учасників освітнього процесу дають можливість інакше сприймати учнів, оскільки саме підлітковий вік сприймається педагогами як найскладніший з погляду встановлення взаємин. Часто можна почути скарги педагогів на незадовільні моральні якості підлітків, їхнє тяжіння до цінностей споживання та егоцентризму. На нашу думку, участь учнів у позаурочній діяльності та обговорення загальних шкільних питань, включно з правилами та актуальними ситуаціями, сприяє глибшому розумінню міжпоколінних відмінностей у ціннісних орієнтаціях. Крім того, такий підхід формує атмосферу співпраці та трансформує характер взаємодії зі школярами з суб'єкт-об'єктного на суб'єкт-суб'єктний рівень.

Зосередимо увагу на методах, що сприятимуть підтримці інтересу учнів до власної особистості та розвитку їх ціннісних орієнтацій. Протягом життя у людини формується унікальна система особистісних цінностей, яка інтегрує її духовний світ із духовною культурою суспільства. Життєва концепція особистості формується через її систему цінностей, розвиток і засвоєння яких відбувається не зовнішньо, а в процесі самоаналізу, самовдосконалення та практичної діяльності, визначаючи внутрішній світ людини.

Ціннісні орієнтації виступають своєрідним орієнтиром для особистості у ситуаціях вибору, спрямовуючи та мотивуючи її вчинки, а також обмежуючи їх у межах загальнолюдських норм і цінностей. Вони є продуктом розвитку людської культури та суспільства, забезпечуючи здатність людини функціонувати як повноцінної соціальної одиниці.

Водночас у закладах освіти, де панує атмосфера морального тиску та суворих конвенційних правил, у підлітків спостерігається зниження інтересу до діяльності, що передбачає довіру та відкритість. У таких умовах формування чутливої та вразливої ціннісної сфери може ускладнюватися, що негативно впливає на розвиток особистісної самосвідомості та моральної рефлексії.

У школі необхідно створювати атмосферу самостійності, безпеки та довіри. Лише за умов такої атмосфери ціннісні орієнтири відображатимуть суспільно схвалені, а не протестні або альтернативні ідеї та погляди. Актуалізуватимуть важливі для підлітка складові, пов'язані з прийняттям цінності іншої людини, відповідальністю за своє життя.

Школа може сприяти опосередкованому, але досить активному формуванню ціннісної сфери, організуючи різноспрямовані заходи в рамках позаурочної діяльності: шефські заходи, благоустрій школи, підготовку до свят шкільного та іншого рівнів.

Говорячи про заходи психологічної спрямованості, зазначимо, що найбільш ефективними формами роботи можуть бути тренінги, ділові ігри, дискусії та бесіди з прочитаних книг, переглянутих фільмів. За даними вчених-дослідників, однією з провідних характеристик підлітка є почуття суперечливості, що виражається у рішеннях, виборах орієнтирів, що стосуються будь-яких сфер життя. Важливою складовою освітнього процесу є проєктна діяльність, у якій можуть брати участь учні різних профілів та класів. При цьому суспільно корисна діяльність, що відповідає віковим особливостям підлітків, розглядається як провідна форма активності в одній із концепцій вікового розвитку.

У процесі проведення групових та індивідуальних форм роботи з підлітками слід доступно та привабливо формулювати назви тематичних заходів, тренінгів. Найважливішим завданням, яке вирішується в ході цих заходів, є підвищення рівня довіри та можливість бути почутим, оскільки осмислення питань, пов'язаних з обговоренням цінностей, може відбуватися лише в середовищі довіри. У цей віковий період підлітки активно розмірковують над філософсько-етичними явищами, такими як добро, любов, справедливість, а також над співвідношенням матеріального і духовного, романтичного і прагматичного. У цьому контексті думка дорослого, якому вони довіряють, набуває особливої важливості для формування їхніх поглядів і ціннісних орієнтацій.

Для подолання небажання підлітків брати участь у позаурочній діяльності відповідного спрямування, яка є добровільною, доцільно надавати їм вибір форми участі: залучення друзів, підготовку анонсів заходів, розробку системи заохочень. При цьому групові форми роботи, спрямовані на самопізнання, часто виявляються менш ефективними, ніж індивідуальні, оскільки заняття в колі однолітків або однокласників може знижувати готовність підлітків до щирих відповідей та підвищувати рівень закритості й формалізму. У зв'язку з цим цілеспрямована робота школи здатна надати підліткам значну підтримку та допомогу в процесі формування їхніх особистісних і ціннісних орієнтацій.

Висновки. Профільне навчання у старшій школі виступає ефективним засобом формування ціннісних орієнтацій учнів та їх професійного й особистісного самовизначення. Воно створює умови для усвідомлення підлітками власних інтересів, здібностей та схильностей, сприяє розробленню індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку інтелектуального потенціалу. Формування ціннісних орієнтацій у межах профільного навчання відбувається під впливом соціокультурних чинників, педагогічного супроводу, позаурочної діяльності та індивідуальної роботи з учнями, що забезпечує цілісне поєднання морального, соціального та професійного розвитку старшокласників. Особливу роль відіграє створення сприятливого освітнього середовища, яке характеризується довірою, безпекою, підтримкою індивідуальності учня та використанням активних методів навчання, тренінгів, дискусій, проектної та суспільно корисної діяльності. Такий підхід забезпечує ефективну інтеграцію духовного, морального та практичного вимірів цінностей у свідомість підлітків, формує їхні життєві й професійні пріоритети та підвищує готовність до самостійних рішень у майбутньому. Перспективи подальшого розвитку дослідження полягають у впровадженні комплексних програм психолого-педагогічного супроводу профільного навчання, що передбачають диференційовані підходи до роботи з різними видами цінностей, активізацію індивідуальних та групових форм роботи, розвиток інтегрованих навчальних траєкторій, а також оцінку ефективності позаурочної діяльності як чинника формування ціннісної сфери учнів. Важливим напрямом є дослідження впливу цифрових освітніх технологій та сучасних інструментів навчання на розвиток ціннісних орієнтацій, а також адаптація освітніх програм до нових соціальних, культурних і професійних викликів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Васянович Г.П. Філософія науки: навч. посіб. для викладачів, аспірантів та здобувачів вищої освіти. Львів: ФОП Корпан Борис Іванович, 2024. 196 с.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.
3. Філіпчук Г.Г. Українськість: витоки, виклики, відповіді: монографія. Київ: Майстер книги, 2018. 448 с.
4. Попович М. В. Нарис історії культури України. 2-ге вид. Київ: НАН України, 2021. 527 с.
5. Філософія освіти: навчальний посібник / за наук. ред. В.П.Андрущенка. 2-ге вид. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 348 с.
6. Кононенко Т. В. Ціннісно-смислові орієнтири особистості: філософсько-правовий аспект. Правовий часопис Донбасу. 2020. Вип.1 (70). С.23–29. https://doi.org/10.32366/2523-4269-2020-70-1-23-28.
7. Schwartz Shalom H. Theory of cultural values and some implications for work. Applied Psychology: An International Review. 1999. Vol. 48. P.23–47. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x
8. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ; Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
9. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol.2 (1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
10. Парсонс Т. Соціальна система. Нью-Йорк: Free Press, 1951. 575 с.
11. Шматко Н. Розмежування концепцій цінностей та ціннісних орієнтацій у психологічній науці. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. Вип.3 (75). С.280–285. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-280-285
12. Шайгородський Ю.Ж. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості. Соціальна психологія. 2009. Вип.4 (36). С.65–73.
13. Формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності в умовах сучасного освітнього середовища: монографія / Охріменко З. та ін..; за ред. З.Охріменко. Київ, 2022. 152 с.
14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 12.03.2026).
15. Концепція профільного навчання у старшій школі: наказ Міністерство освіти і науки України від 11.09.2009 № 854. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/profilna.pdf (дата звернення: 12.03.2026).
16. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF (дата звернення: 12.03.2026).
17. Гомонюк О., Онишко О., Остапець Н. Психологічні особливості розвитку професійного самовизначення учнів старших класів. Psychology Travelogs. 2024. Вип.4. С.126–135. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-12
18. Мельник О.В. Профільне і професійне самовизначення учнів сучасної старшої школи: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. 248 с.
19. Кривобок А.С. Професійне самовизначення старшокласників: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 22 с.

References

1. Vasianovych, H.P. (2024). *Filosofiia nauky* [Philosophy of science]. FOP Korpan Borys Ivanovych. [in Ukrainian].
2. Kremen, V.H. (2011). *Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [Philosophy of human-centrism in the educational environment]. Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].
3. Filipchuk, H.H. (2018). *Ukrainskist: vytoky, vyklyky, vidpovidi* [Ukrainianness: origins, challenges, responses]. Maister knyhy. [in Ukrainian].
4. Popovych, M.V. (2021). *Narys istorii kultury Ukrainy* [Essay on the history of Ukrainian culture]. NAS of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Andrushchenko, V.P. (Ed.). (2021). *Filosofiia osvity* [Philosophy of education]. M.P.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
6. Kononenko, T.V. (2020). Tsinnisno-smyslovi oriientyry osobystosti: filosofsko-pravovyi aspekt [Value-semantic orientations of personality: philosophical and legal aspect]. *Pravovyi chasopys Donbasu*, *1* (70), 23–29. https://doi.org/10.32366/2523-4269-2020-70-1-23-28. [in Ukrainian].
7. Schwartz, S.H. (1999). Theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, *48*, 23–47. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x
8. Bekh, I.D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the path to spiritual values]. Bukrek. [in Ukrainian].
9. Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2* (1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
10. Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
11. Shmatko, N. (2024). Rozmezhuvannia kontseptsii tsinnostei ta tsinnisnykh oriientatsii u psykholohichnii nautsi [Distinguishing the concepts of values and value orientations in psychological science]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, *3* (75), 280–285. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-280-285 [in Ukrainian].
12. Shaihorodskyi, Yu.Zh. (2009). Tsinnisni oriientatsii v psykholohichnii strukturi osobystosti [Value orientations in the psychological structure of personality]. *Sotsialna psykholohiia*, *4* (36), 65–73. [in Ukrainian].
13. Okhrimenko, Z.V. (ed.). (2022). *Formuvannia profesiino-tsinnisnykh oriientatsii uchniv do trudovoi diialnosti v umovakh suchasnoho osvitnoho seredovyshcha* [Formation of professional and value orientations of students towards labor activity in the modern educational environment]. Kyiv. [in Ukrainian].
14. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu [On Education]. Law of Ukraine № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2009). Kontseptsiia profilnoho navchannia u starshii shkoli [Concept of profile education in senior school. Order 854]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/profilna.pdf [in Ukrainian].
16. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education] (Resolution № 1392). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF [in Ukrainian].
17. Homoniuk, O., Onyshko, O., & Ostapets, N. (2024). Psychological features of the development of professional self-determination of high school students. *Psychology Travelogs*, *4,* 126–135. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-12

18.Melnyk, O.V. (2011). *Profilne i profesiine samovyznachennia uchniv suchasnoi starshoi shkoly* [Profile and professional self-determination of modern high school students]. Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian].
19.Kryvobok, A.S. (2020). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv* [Professional self-determination of high school students] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 14.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 19.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Verbivskyi Dmytrii
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Computer Science and Information Technology
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Karpliuk Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Sciences and Fundamental Training
Zhytomyr Institute of Private Joint-Stock Company «Higher Educational Institution» Interregional Academy of Personnel Management, Zhytomyr, Ukraine

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFILE-BASED EDUCATION

Abstract. The article studies the issue of the formation of value orientations of students in the process of specialized education in high school. The relevance of the study is due to the need to provide conditions for professional self-determination of students and the implementation of a personally oriented approach in the educational process. The purpose of the article is to theoretically analyze the essence of the concept of «value orientations», to study their formation in students of specialized classes, and to assess the role of extracurricular activities in the development of value orientations. Theoretical methods applied: analysis, generalization, systematization of scientific, psychological, pedagogical, and methodological literature to clarify the essence of the concept of «value orientations», determine the features of their formation in students of specialized classes, and substantiate the potential of extracurricular activities in the development of the value sphere of students. The paper provides a theoretical analysis of the concept of «value orientations» in the psychological and pedagogical literature, reveals the relationship between the categories of «values» and «value orientations», and determines their role in regulating the behavior and life choices of an individual. Value orientations are formed under the influence of socio-cultural factors and act as important guidelines in the process of professional and personal development of students. Particular attention is paid to the possibilities of specialized training and extracurricular activities as effective means of developing the value sphere of high school students. The importance of psychological and pedagogical support, the use of training, discussions, projects, and socially useful activities for the formation of conscious life and professional guidelines is substantiated. The systemic organization of the educational process contributes to the harmonious combination of students' personal development and their professional self-determination.

Keywords: values, value orientations, profile-based education, professional self-determination, extracurricular activities

УДК 378.016.1:37.013.43:004.032
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.51-55

Волч Любомир Романович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
lvolch86@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-8410-0291

МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. В умовах стрімкої цифровізації освіти педагоги на різних рівнях освіти, зокрема й педагоги професійного навчання, стикаються з новими викликами, що вимагають освоєння цифрових технологій, методів і підходів, спрямованих на підвищення якості навчання. Основну увагу у статті приділено аналізу ключових аспектів підготовки майбутніх магістрів професійної освіти до діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Мета статті – обґрунтування моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища. Методи дослідження: аналіз нормативно-правової бази, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури; теоретичне моделювання; синтез і узагальнення досвіду професійно-педагогічної освіти в умовах цифровізації. У результаті дослідження розроблено модель підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища як сукупність цільового, змістово-процесуального, технологічного та результативного блоків. Її структурно-модульна побудова спрямована на поєднання ціннісно-мотиваційної, науково-теоретичної та практичної складових підготовки, що уможливлює ефективну організацію освітнього процесу в цифровому середовищі. Запропонована модель є концептуальною основою модернізації магістерської підготовки та відповідає сучасним викликам цифрового суспільства.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище, цифровізація, магістри професійної освіти, моделювання, структура.

Вступ. Впровадження цифрових технологій у різні сфери життя суспільства (праця, освіта, дозвілля, спілкування) – це процес, який можливо позначити як один з ключових векторів трансформації сучасності. Цифрове середовище не лише стає важливою частиною економіки, політики, освіти, культури, а й змінює саму людину, її моделі поведінки, картину світу, погляди та настанови [1, с.93].

Специфіка впливу цифрової трансформації на суспільство, як доцільно зазначає В. Савіцька, все ще вивчається, проте до найбільш чутливих сфер, у яких відбулися глибокі зміни, варто віднести сферу вищої освіти як комплексне явище, що охоплює одночасно професійну поведінку (з позиції професорсько- викладацького складу), та міжособистісну комунікацію (з позиції студентства) [2, с.34].

Варто також відзначити, що зміни, зумовлені цифровою трансформацією суспільства, також спричинили зміну акцентів у змісті та характері організації освітнього процесу у закладах освіти різних рівнів. Ідея цифровізації освітнього середовища отримала потужний імпульс з переходом системи освіти у дистанційний варіант реалізації, зумовлений, спершу, пандемією коронавірусу, а згодом і повномасштабною російсько-українською війною. Освітній процес у закладах освіти різних рівнів почав здійснюватися у змішаному чи дистанційному форматі [3, с.80].

Використання інформаційних дистанційних технологій в освіті стало необхідним та повсякденним явищем, отримавши суттєве нормативно-правове (Розпорядженнях Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках» [4], Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [5]) та організаційно-технічне обґрунтування.

Однак, використання ІТ-технологій, електронного навчання, дистанційних освітніх технологій має позитивний та негативний аспект. Як доцільно зазначає В. Арешонков, поряд з розширенням інформаційного поля, швидким отриманням вичерпної інформації в освітньому процесі, можливістю віддаленої взаємодії, розширенням сфери можливостей самостійної роботи здобувачів освіти, з'явилася низка освітніх та технологічних проблем [6].

З огляду на це, виникає гостра необхідність підготовки майбутніх педагогів, зокрема й педагогів професійного навчання (і особливо на рівні магістерської підготовки) до організації освітнього процесу в умовах цифрового освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цифрова трансформація вищої освіти вимагає оновлення навчальних програм та формування цифрових компетентностей студентів, що відображено і в сучасних наукових дослідженнях. Так, науковцями розглянуто сучасні тенденції підготовки майбутніх викладачів у магістратурі (К. Сідіропуло та Б. Бандур [1]), підкреслено роль цифрових детермінантів у формуванні професійної готовності студентів соціономічної сфери (В. Савіцька [2]), розглянуто виклики цифрової трансформації ЗВО та необхідність адаптації освітніх програм (Р. Улатовська та співавтори [3]), обґрунтовано необхідність формування цифрової компетентності в епоху цифровізації (Ф. Петерсон (F. Pettersson) [7], В. Басілота Гомез Паблос (V.Basilotta Gómez Pablos) та співавтори [8]), визначено переваги та проблеми інтеграції дистанційних технологій в освітній процес (В. Арешонков [6], Дж. Буката (G. Bucăţa), Ф. Попещу (F. Popescu) та Ц. Тіляґа (C. Tileagă) [9]).

Також цифрове освітнє середовище як підсистему соціокультурного середовища розглянуто в нормативних документах (Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках» [4], Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [5]), які

© Волч Л. Р.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

також формують вимоги до цифрових компетентностей педагогів і студентів.

Таким чином, сучасні дослідження та нормативна база підтверджують необхідність розробки інтегрованої моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища, що поєднує методологічні, нормативні та практичні аспекти цифровізації освіти.

Метою статті є обґрунтування моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища.

Методи дослідження. Для уточнення змісту базових понять і обґрунтування моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища використано такі методи: аналіз нормативно-правової бази, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури; теоретичне моделювання; синтез і узагальнення досвіду професійно-педагогічної освіти в умовах цифровізації.

Виклад основного матеріалу. Актуальність підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища актуалізується й у Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, яка визначає необхідність створення та впровадження в закладах освіти цифрового освітнього середовища, а також забезпечення реалізації цифрової трансформації системи освіти [10]. У Концепції також зазначається, що цифрове освітнє середовище є підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості, за якої інфраструктурний, змістовно-методичний та комунікаційно-організаційний компоненти функціонують з урахуванням цифрових технологій [10]. У таких умовах цілком очевидно, що значно змінюється роль викладачів на різних рівнях освіти – професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, які безперечно повинні опанувати всі можливі сучасні прийоми, методи, засоби навчання для роботи в новому цифровому освітньому середовищі.

Цифрове освітнє середовище стало невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу та охоплює безліч компонентів: від цифрових інструментів і платформ для дистанційного навчання до систем управління освітнім процесом [11]. Цифрове освітнє середовище дає змогу істотно розширити межі традиційного освітнього процесу, роблячи його більш гнучким і доступним. Віртуальні класи та онлайн-курси дають змогу студентам навчатися у зручний час. Крім того, цифрові платформи дають змогу комбінувати синхронне та асинхронне навчання, що робить освітній процес більш прийнятним і підлаштовується під індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Цифрове освітнє середовище не просто змінює методи викладання, а й трансформує саму структуру та зміст освітнього процесу. Ці зміни стосуються як організації навчального часу, так і методів взаємодії між викладачами та студентами, є підставою для зміни організації навчального часу та простору.

Ключовим завданням цифрової моделі освітнього середовища є забезпечення умов для впровадження цифрових освітніх інструментів та успішної реалізації онлайн-навчання. Практики переведення очного навчання в онлайн-середовище або дистанційні освітні формати можливо звести до кількох напрямків: організація навчання з використанням освітніх онлайн-платформ; передача освітнього контенту по теле- та радіоканалах; проведення занять за допомогою соціальних мереж, месенджерів та електронної пошти [12].

До використовуваних цифрових інструментів належать такі: системи керування цифровим навчанням (Google Classroom, Moodle, Blackboard, Canvas); програми для навчання на базі мобільних пристроїв; масові відкриті онлайн-курси; програми, що забезпечують можливість спільної роботи в режимі он-лайн (Skype, Zoom, WebEx).

Водночас онлайн-навчання передбачає: використання цифрової інфраструктури; володіння спеціалізованими пристроями; здійснення обмінів та передачі знань через Інтернет; ділокалізацію навчання.

Важливою умовою успішного функціонування цифрового освітнього середовища є достатній рівень розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти та викладачів. Вивчення існуючих моделей освітніх середовищ, орієнтованих на формування цифрової компетентності [7], засвідчило наявність двох загальних характеристик: акцент на організацію різних видів соціальних комунікацій як необхідну умову набуття соціального досвід; активне використання ігрових, проєктних, організаційно-діяльних методів та технологій.

У побудові педагогічної моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища використано метод моделювання, який дає можливість графічно представити досліджуваний процес, відобразити компоненти процесу і логічні взаємозв'язки між ними. Модель, на думку С. Вітвицької, прийнято представляти у вигляді графічного зображення послідовності стадій та етапів педагогічної діяльності, складу, ресурсів та процесів, що її забезпечують, зв'язків між об'єктами [13, с.104].

В основі моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища покладено ідею щодо того, що така підготовка є процесом і результатом професійної підготовки, в якому в інтегративній єдності поєднується їхня *морально-психологічна* (ціннісно-мотиваційна) готовність до організації освітнього процесу в сучасних умовах, виявляється професійно-особистісна спрямованість діяльності магістрів, розуміння важливості та значущості навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформаційно-комунікативного освітнього середовища; *науково-теоретична і практична* (змістовно-процесуальна) готовність, що виявляється в освоєнні необхідного обсягу професійно-педагогічних знань і умінь, володіння сучасними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями; *професійно-особистісна готовність*, що виявляється у ставленні до вимог професійного стандарту «Педагог професійного навчання» (2020 р.) [14], наявності особистісних якостей, що сприяють встановленню міжособистісних контактів.

Процес підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища охоплює цільовий, змістово-процесуальний, технологічний та результативний блоки (розробка автора).

Цільовий блок моделі підготовки магістрів професійної освіти визначає усвідомлення та розуміння випускником магістратури кінцевого результату власної професійно-педагогічної підготовки, готовності та здатності вирішувати професійні завдання з організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища. *Змістовий блок* моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища охоплює чотири взаємопов'язані модулі:

1) теоретичний модуль спрямований на формування теоретичних засад професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Магістри опановують сучасні концепції цифровізації освіти, засади проєктування освітнього процесу;

2) аналітичний модуль передбачає ознайомлення з нормативно-правовими основами цифрової трансформації освіти, професійними стандартами та вимогами до організації освітнього процесу із застосуванням цифрових технологій. Магістри здійснюють аналіз цифрового освітнього середовища закладів освіти, проєктують логіку власного дослідження;

3) конструктивний модуль орієнтований на формування здатності до проєктування й реалізації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Магістри впроваджують елементи цифрових освітніх технологій у квазіпрофесійній діяльності;

4) творчий модуль спрямований на узагальнення квазіпрофесійного досвіду, розвиток здатності до прогнозування, моделювання й удосконалення освітнього процесу в цифровому середовищі.

Така структура модулів забезпечує поетапне формування готовності магістрів професійної освіти до ефективної організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації.

Технологічний блок моделі представлений сукупністю традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій: проблемні лекції, вебінари, технології критичного мислення, технології контекстного навчання, технології модульного навчання, ігрові технології, вебсемінари, квести, технології організації самостійної роботи, створення електронного портфоліо тощо.

Результативний блок моделі охоплює компоненти критерії та показники готовності магістрів до організації освітнього процесу в умовах цифрового освітнього середовища.

Таким чином, представлена модель має сфокусуватися на розвитку готовності магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового освітнього середовища як поєднання глибоких педагогічних знань з практичним досвідом використання цифрових технологій для ефективного навчання здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти та закладів фахової передвищої освіти за умов сучасного цифрового світу. Лише такий підхід дасть змогу підготувати педагогів професійного навчання, які готові до успішної роботи зі здобувачами освіти мережевого суспільства та здатних забезпечити їм якісну освіту у цифрову еру.

Висновки. Процес розвитку професійно-педагогічної освіти нерозривно пов'язаний із процесами цифровізації, що, водночас, є частиною більш широких глобальних трендів, які формують перехід до цифрової економіки та створюють умови формування цифрового суспільства. В умовах стрімких змін, що відбуваються у світі, освіта стикається з необхідністю адаптації до нових реалій – традиційні підходи до змісту, організації та методам викладання вже не здатні ефективно задовольняти вимоги часу. Незважаючи на те, що класичні знання та навички зберігають свою цінність і можуть бути основою для інноваційних підходів, їх недостатньо для успішної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. З огляду на це, виникають нові вимоги щодо трансформації професійної діяльності педагогів для різних рівнів освіти. Це означає, що педагоги, педагоги професійного навчання та викладачі повинні володіти сучасними цифровими інструментами і технологіями для успішного виконання освітніх завдань та досягнення високих результатів у навчанні. Цифрова трансформація освіти зумовила необхідність системного оновлення магістерської підготовки педагогів професійного навчання. Розроблена модель підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища забезпечує цілісне й поетапне формування їхньої готовності на основі інтеграції цільового, змістово-процесуального, технологічного та результативного блоків. Її структурно-модульна побудова спрямована на поєднання ціннісно-мотиваційної, науково-теоретичної та практичної складових підготовки, що уможливлює ефективну організацію освітнього процесу в цифровому середовищі. Запропонована модель є концептуальною основою модернізації магістерської підготовки та відповідає сучасним викликам цифрового суспільства. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі підготовки магістрів професійної освіти до організації освітнього процесу в умовах цифрового середовища у практиці ЗВО. Перспективним є також удосконалення змісту й технологій магістерської підготовки з урахуванням розвитку цифрових освітніх платформ, систем управління навчанням та інструментів штучного інтелекту.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et societus*. 2023. Вип.3. С.92–99. https://doi.org/10.31470/2786-6327/2023/3/92-99
2. Савіцька В.В. Цифрові детермінанти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. Вип.2. С.31–37. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5
3. Ulatowska R., Sułkowski Ł., Bilan S. Challenges of digital transformation in higher education institutions: A brief discussion. *Journal of Education and Information Technologies*. 2024. Vol.29 (1). P.77–85. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4390507/v1.
4. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1351-р від 31.12.2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text
5. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23.02.2022 р. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286-
6. Арешонков В.С. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. Вип.2 (2). С.1–6. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2

7. Pettersson F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*. 2018. Vol.23. P.1005–1021. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3
8. Basilotta Gómez Pablos V., García-Valcárcel A., Vázquez-Martínez A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol.19. Article 8. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00314-7.
9. Bucăţa G., Popescu F., Tileagă C. Digital transformation of higher education system. *International Conference Knowledge Based Organization*. 2022. Vol.28 (1). P. 158–168. https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025
10. Про схвалення Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р від 03.03.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-
11. Коваль М.С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти: монографія. Хмельницький: ПАІС, 2019. 544 с.
12. Савіцька В.В. Теоретико-методологічні основи проєктування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: колективна монографія / за заг. ред. Л.З.Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. С.67–83.
13. Вітвицька С. С. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2019. 304 с.
14. Про затвердження професійного стандарту «Педагог професійного навчання». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 1182 від 20.06.2020 р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/ME200568

References

1. Cidiropulo, K., & Bandur, B. (2023). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v magistraturi [Current trends in professional training of future higher education teachers at the master's level]. *Scientia et societus*, *3*, 92–99. https://doi.org/10.31470/2786-6327/2023/3/92-99 [in Ukrainian].
2. Savitska, V.V. (2025). Tsyfrovi determinanty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery u zakladakh vyshchoi osvity [Digital determinants of future social-economic specialists' training in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediyalnosti. Pedahohika i psykholohiia*, *2*, 31–37. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5 [in Ukrainian].
3. Ulatowska, R., Sułkowski, Ł., & Bilan, S. (2024). Challenges of digital transformation in higher education institutions: A brief discussion. *Journal of Education and Information Technologies*, *29* (1), 77–85. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4390507/v1.
4. Pro skhvalennia Stratehii tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh [On approval of the Strategy of Digital Development of Innovative Activity of Ukraine until 2030 and the operational plan for its implementation in 2025–2027]. (2024). *Rozporyadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy* № 1351-r vid 31.12.2024. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text [in Ukrainian].
5. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. (2022). Rozporyadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 286-r vid 23.02.2022. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286- [in Ukrainian].
6. Areshonkov, V.S. (2020). Tsyfrovyzatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitalization of higher education: Challenges and responses]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, *2* (2), 1–6. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2
7. Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, *23*, 1005–1021. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3
8. Basilotta Gómez-Pablos, V., García-Valcárcel, A., & Vázquez-Martínez, A. I. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 8. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00314-7
9. Bucăţa, G., Popescu, F., & Tileagă, C. (2022). Digital transformation of higher education system. *International Conference Knowledge Based Organization*, *28* (1), 158–168. https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025
10. Pro skhvalennia Kontseptsii tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky na period do 2026 roku [On approval of the Concept of Digital Transformation of Education and Science until 2026]. (2021). *Rozporyadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy* № 167-r vid 03.03.2021. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021- [in Ukrainian].
11. Koval, M.S. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv DSNS Ukrainy v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity* [The system of professional training of future employees of the State Emergency Service of Ukraine in the information-educational environment of higher education institutions]. PAIS. [in Ukrainian].
12. Savitska, V.V. (2022). Teoretyko-metodolohichni osnovy proiektuvannia osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh tsyfrozatsii [Theoretical and methodological foundations of educational process design in higher education in the context of digitalization]. In L.Z.Rebukha (Ed.), *Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity* (pp.67–83). ZUNU. [in Ukrainian].
13. Vitvytska, S.S. (2019). *Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv* [Modeling of professional training of specialists in the context of European integration processes]. O.O.Yevenok. [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Pedahoh profesiinoho navchannia» [On approval of the professional standard «Teacher of Vocational Education»]. (2020). Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torgivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 1182 vid 20.06.2020. https://ips.ligazakon.net/document/ME200568 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 03.03.2026
Перше рішення: 02.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 07.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Volch Liubomyr
PhD Student
Department of Special and Inclusive Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

MODELLING THE PREPARATION OF MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR THE ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. In the context of rapid digitalization in education, teachers at various levels, including vocational education instructors, face new challenges that require mastering digital technologies, methods, and approaches aimed at enhancing the quality of learning. This article focuses on analyzing the key aspects of preparing future masters in vocational education for professional activity within a digital educational environment. The purpose of the study is to substantiate a model for preparing masters in vocational education to organize the educational process in a digital context. Research methods include the analysis of regulatory frameworks, psychological-pedagogical and scientific-methodical literature, theoretical modeling, and the synthesis and generalization of professional-pedagogical education experience under conditions of digitalization. As a result, a model for master's degree students training in vocational education to organize the educational process in a digital environment was developed, comprising four interconnected blocks: goal-oriented, content-processual, technological, and outcome-based. The model for training master's degree students in vocational education to organize the educational process in a digital environment is based on the idea that such training is a process and the result of professional training, which combines the following in an integrative unity: moral and psychological readiness to organize the educational process in modern conditions; scientific, theoretical and practical readiness, such as possession of the necessary professional and pedagogical knowledge and skills, mastery of modern pedagogical and information and communication technologies; professional and personal readiness, manifested in the presence of personal qualities that contribute to the establishment of interpersonal contacts. The proposed model serves as a conceptual basis for modernizing master's level education and aligns with the contemporary challenges of the digital society. Prospects for further scientific research are related to experimental verification of the effectiveness of the proposed model for training master's degree students in vocational education to organize the educational process in a digital environment in the practice of higher education institutions.

Keywords: digital educational environment, digitalization, masters in vocational education, modeling, structure.

УДК 37.014; 340.11 (066)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.56-60

Гавринець Арсен Миколайович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
apusokolov@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-3529-8018

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПРАВОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЧЕХІЇ

Анотація. Актуальність дослідження визначається тим, що сучасне суспільство все більше усвідомлює свою залежність від якості правової освіти, оскільки рівень та система правових знань істотно впливають на ефективність діяльності людини в соціумі. Мета статті: обгрунтувати змістові аспекти забезпечення правової грамотності та їх роль у розвитку правосвідомості учнів у чеській шкільній системі. Для з'ясування поставленої мети використано методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень − для з'ясування теоретичних відомостей щодо розвитку правової грамотності учнів в умовах закладу освіти в українському та чеському освітньому просторі; систематизація – для виявлення особливостей розвитку правової грамотності; прогностичний – для визначення перспектив розвитку правової грамотності та правової компетентності; узагальнення – для формулювання висновків. Компонентами змісту правової грамотності є знання, навички і ставлення та цінності, тобто розуміння рівня відповідності між законом та уявленнями людей про правильну в правовому сенсі поведінку, ступінь фактичної участі людей у ситуаціях, що регулюються законодавством, а також уявлення про допустимість виходу за межі правового поля, особисту відповідальність за дотримання прав, необхідність захисту прав, можливості порушення закону тощо.

Ключові слова: правова грамотність, Чехія, правосвідомість, правова культура, освітній процес.

Вступ. У сучасних швидкозмінних соціально-економічних умовах формування конкурентоспроможної особистості, яка адекватно орієнтується у соціумі, неможливе без освоєння нею комплексу правових знань. Сучасне суспільство все більше усвідомлює свою залежність від якості правової освіти, оскільки рівень та система правових знань істотно впливають на ефективність діяльності людини в соціальному середовищі. У науковій літературі домінує підхід до права як найважливішого соціального феномена [2].

Компетентна парадигма освіти сьогодні орієнтована на формування потреб у постійному поповненні та оновленні знань, удосконаленні умінь та навичок, їх закріпленні та перетворенні на компетенцію. Ці показники відображають зміст формування правової грамотності та правової свідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Проблема формування правової грамотності школярів давно привертає до себе увагу вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів.

Окремі питання правової підготовки та розвитку правової грамотності були предметом дослідження українських (В.Загрева [2], М.Кащук [3], А.Гетьман, О.Данильян та О.Дзьобань [5] та інші) і зарубіжних (чеські науковці Г.Белз (H.Belz) та М.Сігріст (M.Siegrist) [7], Р.Чапек (R.Čapek) [8], Я.Зламал, (J.Zlámal), ЯБелова (J.Bellová), Я.Галуза (J.Haluza), С.Рубаш (S.Rubáš) [12], та інших вчених.

Зокрема, увага дослідників зосереджена на теоретичних і методологічних засадах правової грамотності, розвитку правової свідомості та правової культури. Так, В.Загрева розглядаючи правову культуру старшокласників, наголошує на тому, що у процесі правового виховання постійно потрібно враховувати інтелектуальний розвиток особистості, суть якого полягає в оволодінні вихованцем певною сукупністю знань про суспільство, природу, навколишнє середовище [2].

М.Кащук обгрунтовує правове виховання як складову педагогічного процесу, реалізація якого повинна забезпечуватися чітким плануванням правовиховної роботи у закладах освіти та дотриманням певних організаційно-педагогічних принципів. Дослідник також наголошує, що правове виховання учнів у школі – процес, спрямований на формування активної громадянської позиції, моральної самооцінки та правової грамотності [3].

Як підкреслює М.Урбан, саме в школі здійснюється цілеспрямований вплив на формування правосвідомості у школярів, їх ідеалів, суджень і переконань. Мета ж правового виховання школярів за умов школи – це передача необхідного правового досвіду та необхідних правових знань, а також позитивного відношення до держави та права [11], що в останній час демонструє чеська шкільна освіта [10].

Д.Бойко, розглядаючи психологічні умови формування правової культури учнів, наголошує на розвитку правосвідомості, формуванні морально-правових цінностей, створенні ситуації самостійного вибору правомірної поведінки, емоційному прийнятті правових норм і розвиток рефлексії, заснованих на інтеграції знань і досвіду через різні форми виховання (родина, школа, ЗМІ), що дозволяє підліткам осмислити громадянську позицію [1]. Питанням виокремлення структурних компонентів правової компетентності присвячені праці З.Белецького (Z.Bělecký) [6], Г.Белза (G.Belz) та М.Сікріст (M.Siegrist) [7]. Дидактичні засади розвитку правової грамотності були об'єктом дослідження вчених М.Кащук [3], Р.Чапека (R.Čapek) [8], М.Урбана (M.Urban) [11] та інших.

Водночас актуальними залишаються питання змістового компоненту розвитку правової грамотності учнів. Нами акцентовано увагу, що позитивний досвід розвитку шкільної освіти та змістового її наповнення в Чехії [10, с.102-108] сприяє формуванню високого рівня правосвідомості учнів.

Мета статті: обгрунтувати змістові аспекти забезпечення правової грамотності та виявити їх роль у розвитку правосвідомості учнів у чеській шкільній системі.

Методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень − для з'ясування теоретичних відомостей щодо розвитку правової грамотності учнів в умовах закладу освіти в українському та чеському освітньому просторі; систематизація – для виявлення особли-

© Гавринець А. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

востей розвитку правової грамотності; прогностичний – для визначення перспектив розвитку правової грамотності та правової компетентності; узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що феномен «грамотність» є важливим показником рівня суспільства і, у формі права на освіту, закріплений у багатьох правових документах. Грамотність означає не тільки знання окремих виразів у певній галузі, а перш за все розуміння їхнього змісту, розуміння їх у контексті соціальних відносин та розвитку здатності особистості використовувати їх у практичній діяльності.

В чеському освітньому середовищі правову грамотність розглядають не лише як вміння читати та писати тексти нормативно-правового змісту, а і розуміння динамічної та цілеспрямованої системи соціальних наказів, заборон та дозволів, які є обов'язковими та підлягають виконанню людиною [9].

Як засвідчує чеський дослідник М.Урбан, правова грамотність була визначена Канадською асоціацією адвокатів як здатність розуміти слова і тексти, які використовуються в юридичному контексті, здатність робити висновки, а потім діяти на основі прийнятих рішень. Американська асоціація адвокатів розглядає правову грамотність як «здатність критично оцінювати суть закону, юридичний процес та юридичну інформацію (джерела), а також ефективне використання правової системи та здатність формулювати стратегії для її вдосконалення» [11].

Виокремлюють [3; 7] такі змістові компоненти правової грамотності: знання, навички і ставлення та цінності. *Знання* – це сукупність фактів і концепцій, теорій та когнітивних структур, які людина повинна засвоїти в процесі навчання. *Навички* стосуються здатності людини виконувати певну діяльність, що проявляється у практичній сфері. Навички відрізняються від здібностей, які виражають потенціал людини виконувати певну діяльність у майбутньому, яка може бути реалізована або не бути. *Ставлення та цінності* визначають відношення до предмета, явища чи діяльності, де ставлення є оцінною категорією, що виражається у стосунках з навколишнім світом, іншими людьми або з самим собою, тоді як цінності виражають ступінь важливості, яку людина надає речам, явищам, символам та іншим людям, причому деякі цінності поділяються цілими групами або навіть усім суспільством.

Отже, поняття правової грамотності передбачає здатність розуміти, застосовувати та ефективно використовувати правові поняття, принципи та норми в різних ситуаціях та середовищах. Воно включає знання конкретних законів та нормативних актів, здатність критично мислити, аналізувати та інтерпретувати правову інформацію чи документи.

На основі аналізу результатів наукових досліджень [3; 4; 5; 11] нами виокремлено ознаки правової грамотності людини:

– розуміння правових понять, яке включає як знання основних правових принципів, так і юридичних термінів;

– здатність читати, розуміти та інтерпретувати правові документи (закони, положення, інструкції чи рішення правового змісту);

– здатність до критичного мислення щодо діяльності правового контексту (людина повинна бути здатною аналізувати та оцінювати різні юридичні дії та прогнозувати їхні наслідки і вплив).

Отже, правова грамотність − це знання своїх прав, обов'язків та способів їх захисту, а також знання основних нормативно-правових актів, що регулюють відносини між людьми. Крім теоретичного оволодіння змісту, правова грамотність також передбачає вміння застосування знань на практиці та вираження особистісного відношення до правової діяльності у такому розмежуванні:

– правові знання – розуміння рівня відповідності між законом та уявленнями людей про правильну в правовому сенсі поведінку;

– правові навички – ступінь фактичної участі людей у ситуаціях, що регулюються законодавством;

– правові ставлення та цінності – уявлення про допустимість виходу за межі правового поля, особисту відповідальність за дотримання прав, необхідність захисту прав, можливості порушення закону, довіру до юристів тощо.

Важливим аспектом формування правової грамотності є наполегливість, яка видається цінною в моменти вирішення проблем, що охоплюють відносно тривалий період часу. Звичайно, підхід до окремих осіб, з якими людина має справу у правових відносинах, та підхід до проблеми також відіграють певну роль, що впливає на тип вирішення такої проблеми. Ці ставлення залежать від знань та навичок особистості [11]. Ставлення до права може бути пов'язане з мотивацією суб'єкта до дії, а також пов'язане з потребами та інтересами. Воно є результатом психологічної організації попереднього досвіду, з яким людина підходить до кожної наступної подібної ситуації, де цінність – це те, що здатне стати змістом ставлення та виражається у ставленні.

Зміст поняття «правова грамотність» тісно пов'язане з поняттям «правова культура» як усвідомленого виконання розпорядження права. Правова культура функціонує у взаємодії з іншими галузями чи сферами культури: політичною, моральною, релігійною тощо. У зв'язку з тим, що правовою культурою також вважається сукупність норм, цінностей і форм, вона може охоплювати всі сторони правового життя, зокрема і негативні. Тобто кожному з нас властива правова культура, але вона може бути як високою, так і низькою. Відповідно, від цього залежить і правова культура суспільства – загальний рівень знань та ставлення суспільства до права [5].

Всі ці поняття можна поєднати в одному – у понятті «правосвідомість», тобто формі суспільної та індивідуальної свідомості, що виражає уявлення та почуття людей про право і регульовану ним поведінку [4, с.209].

Правосвідомості притаманні такі риси: це є однією з форм суспільної свідомості; складається з ідей, теорій, почуттів, емоцій, настроїв та інших компонентів; носіями компонентів правосвідомості є різні суб'єкти права; правосвідомість орієнтує суб'єкти права у соціально-правових ситуаціях, забезпечує базову основу для відповідного (не завжди правомірного) вибору та прийняття юридично значущих рішень.

Відповідно ми можемо зробити висновок, що правосвідомість виступає деяким внутрішнім регулятором діяльності людей.

Зміст правової грамотності, що пояснюється через поняття правосвідомості, також можна розділити на три частини, а саме: правові знання − усвідомлення того, що є законом і що має бути законом, тобто суб'єктивна думка про закон, етос права − загальне усвідомлення того, що може застосовуватися у суспільстві та правова практика − що застосовується [12].

Формування правової грамотності школярів безпосередньо пов'язано з виховним процесом у шкільництві. Право, як вид соціального регулювання, має

прямий вплив на весь процес виховання.

Оскільки право, яке, як і інші соціальні норми, є сукупністю, системою правил поведінки, встановлених такими, які охороняються державою, та впливає на регулювання суспільних відносин, можемо вважати, що змістом права є упорядкована, логічна стрункa правова система норм, що закріплені у нормативно-правових актах.

Слід зазначити, що факт правової врегульованості громадських відносин, спосіб правового на них впливу, різноманітні заборони і порушення – усе це оптимізує процес формування правової грамотності і здійснюється в рамках правового виховання особистості, прийняття суб'єктом норм, принципів права так, щоб вони стали його власною системою уявлень про світ. Зміст правової грамотності людини є засвоєння загальних знань про право, правову культуру, що впливає на формування навичок регулювання своєї поведінки на основі правових норм.

М.Урбан зазначає, що високий рівень правової грамотності школярів у чеській системі освіти виявляється у оволодінні ними основами юридичних знань, у повазі до закону, права, у свідомому дотриманні норм права, у розумінні соціальної, юридичної відповідальності, у нетерпимості до правопорушень, боротьби з ними. Прийняття норм права школярами здійснюється у процесі засвоєння ними культурних орієнтирів та вимог, системи цінностей та зразків правової поведінки [11, с.181].

Аналіз результатів наукових досліджень українських та чеських науковців дає підстави визначити, що на процес формування правової грамотності та позитивного типу правосвідомості й правової культури школярів впливають такі фактори:

– характер виховання та моральний клімат у сім'ї, законослухняна поведінка батьків [3; 4];

– якісний рівень виховання та навчання в освітніх установах різного типу та виду, у тому числі закріплення та розвиток у школярів основ правосвідомості (вдосконалення змісту навчання школярів теоретичним основам права, активізація позанавчальної діяльності школярів) [1; 6];

– поширення та використання доступних для сприйняття інформаційних матеріалів, що формують правову грамотність та правосвідомість населення, у друкованому, електронному, аудіовізуальному та іншому вигляді, а також за допомогою засобів масової інформації, інтеграція діяльності соціальних інститутів, що займаються проблемами правової освіти та виховання [11; 12].

Чеські вчені наголошують [10; 12], що досягнення таких результатів може бути забезпечено на основі врахування наступних умов: залучення належним чином підготовлених фахівців, достатня кількість високоякісного викладання, відповідний відбір та презентація обраних правових ситуацій, активна участь у навчанні та взаємодії з учнями, залучення представників та засновників школи до правовиховної діяльності.

Підвищення правової грамотності чеських школярів вимагає комплексного підходу: зміна змісту та методів навчання; посилення професійного розвитку вчителів з правових питань, акцентування уваги на рівень доступності навчальних матеріалів (підручники, Інтернет технології), впровадження зарубіжного досвіду розвитку правової грамотності учнів у школі активне застосування інноваційних методів навчання (імітаційних, інтерактивних, ситуаційних та інших), що спрямовані на розвиток активного та усвідомленого громадянства [12].

Зміст правової грамотності в чеському освітньому просторі відображається в освітніх програмах та інформаційно-просвітницьких проєктах, які дуже часто є загальнонаціональними. Так, з 2018 року в Чехії з метою підвищення правової свідомості Чеська асоціація адвокатів (ČAK – Чеська адвокатська комора, https://www.cak.cz/) впроваджує проєкт «Адвокати в школах». У цьому проєкті беруть участь кваліфіковані юристи з усієї країни, які відвідують початкові та середні школи, де проводять активну просвітницьку діяльність за різними правознавчими темами, що позитивно впливає на підвищення правової обізнаності учнів. Наприклад, навчальною програмою проєкту запропоновані актуальні теми для дискусій, освітніх діалогів, тренінгів для учнів початкових та середніх шкіл [12].

Теми, які ČAK обрав для інформаційно-просвітницького проєкту, представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Правова тематика просвітницьких заходів ČAK у школах Чехії

Назва теми	Змістові поняття
Хто і як створює право	вибори, парламент, закони, Збірник законів.
Людина має права та обов'язки	Конституція, Хартії, правові норми, мораль.
Що я хочу, що я можу, що я не можу	вибори, свобода, відповідальність, обов'язок, свобода договору, право сказати НІ.
Сім'я – це фундамент держави	все починається і закінчується в сім'ї – якщо вона не працює, закон мало що виправить, він втручається лише в найскладніші випадки.
Дитина та її права	право участі, права та обов'язки, почергове виховання, батьківська відповідальність тощо
Людина як соціальна істота	парадокс свободи, що починається і закінчується там, де вона стикається зі свободою іншої людини, роль обов'язку та його узгодженість із правовими нормами.
Правові зобов'язання	як укладаються договори, як уникнути боргів, як забезпечити виконання права.
Трудове право	вікові обмеження, контракти, вказівки керівництва, відповідальність, збитки, умови праці неповнолітніх.
Адміністрування та управління	паспорт та посвідчення особи, реєстрація транспортних засобів.
Кримінальна відповідальність	вікові обмеження, покарання.

Джерело: систематизовано автором на основі [ČAK. URL: https://www.cak.cz]

Розвиток правової грамотності передбачає передачу учням базових правових знань та навчання їх ефективному практичному застосуванню. Відповідно, метою правового навчання в Чехії є формування у молодої людини сприятливого підгрунтя для розвитку особистості [9].

Ознакою правової поведінки, що відповідає духу та змісту права, важливою умовою формування правової свідомості, що дозволяє не тільки сприймати правову інформацію, а й закріплювати вміння та навички її використання у реальному житті, є правова активність учнів [5]. Для успішного підвищення рівня правової грамотності молоді необхідна всебічна робота з молодими людьми не лише на рівні ознайомлення, а й на більш глибокому просвітницькому рівні.

Висновки. З огляду на нові, сучасні завдання, поставлені перед європейським суспільством щодо розвитку правового демократичного соціального середовища, потрібно звертати більшу увагу на навчання школярів основам правової грамотності та формуванню їх правової культури. Змістом такої діяльності є інформаційно-просвітницькі заходи, які передбачають поглиблення правових знань, навичок та формування умінь застосування у практичній діяльності, що сприяє проявам правових цінностей та правової грамотності, де школярі не лише навчаються, а й мають можливість продемонструвати свої досягнення, безпосередньо взаємодіяти з питань вивчення досвіду правової діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні розвитку позитивних тенденцій та використання потенціалу інноваційної активності молоді в інтересах творення та громадянського служіння, що може бути стійким лише при створенні адекватної системи участі держави та суспільства у процесах правової соціалізації молоді.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бойко Д.М. Психологічні умови формування правової культури старшокласників: дис… канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 211 с.
2. Загрева В.Я. Правова культура старшокласників загальноосвітніх шкіл та інтернатів. Проблеми педагогічних технологій. 2002. Вип.3. С.196–202.
3. Кащук М.Г. Правове виховання старшокласників у виховній роботі загальноосвітньої школи (друга половина XX століття): дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2016. 249 с.
4. Товканець О.С. Формування правосвідомості учнів ПТУ у процесі правового виховання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2012. Вип.25. С.209–211.
5. Філософія правового виховання: навч. посіб. / А.П.Гетьман, О.Г.Данильян, О.П.Дзьобань та ін.; за ред. А.П.Гетьмана, О.Г.Данильяна. Харків: Право, 2012. 248 с.
6. Bělecký Z. Hausenblas O., Hučínová L., Kabeláčová I., Kargerová J., Košťálová H., Krejčiříková I., Lisnerová R., Miková Š., Palečková J., Procházková I., Stang J., Straková J. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 75 s. URL: https://sancedetem.cz/publikace/klicove-kompetence-v-zakladnim-vzdelavani
7. Belz H., Siegrist M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 376 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/39820946_Klicove_kompetence_a_jejich_rozvijeni_vychodiska_metody_cviceni_a_hry?
8. Čapek R. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada. 2015. 604 s. URL: https://www.knihydaniela.cz/book-preview-160017.pdf?srsltid=AfmBOorMA2pOiFwgLDm8WezSj1k8YI-_tBPilFnIE_eDaDTs_SbDKZ2V
9. Gramotnost. Academic Dictionary of Contemporary Czech. 2024. URL: https://www. slovnikcestiny.cz/heslo/gramotnost/0/45605.
10. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy. Výroční zpráva České školní inspekce, 2019. 678 s. URL: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf
11. Urban M. Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: případy z praxe. Praha: Leges, 2013. 280 s.
12. Zlámal J., Bellová J., Haluza J., Rubáš S. Občanský a společenskovědní základ. 4 vyd. Prostějov: Computer Media, 2022. 116 s.

References

1. Boiko, D.M. (2005). *Psykholohichni umovy formuvannia pravovoi kultury starshoklasnykiv* [Psychological conditions for the formation of legal culture of high school students] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
2. Zahreva, V.Ia. (2002). Pravova kultura starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil ta internativ [Legal culture of high school students of comprehensive schools and boarding schools]. *Problemy pedahohichnykh tekhnolohii, 3,* 196–202. [in Ukrainian].
3. Kashchuk, M.H. (2016). P*ravove vykhovannia starshoklasnykiv u vykhovnii roboti zahalnoosvitnoi shkoly (druha polovyna XXI stolittia)* [Legal education of high school students in the educational work of a comprehensive school (second half of the 20th century)] (Unpublished candidate dissertation). Drohobych. [in Ukrainian].
4. Tovkanets, O.S. (2011). Formuvannia pravosvidomosti uchniv PTU u protsesi pravovoho vykhovannia [Formation of legal awareness of vocational school students in the process of legal education.]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *25*, 209–211. [in Ukrainian].
5. Hetman, A.P., Danylian, O.H., Dzoban, O.P., Hetman, A.P., & Danylian, O.H. (Eds.). (2012). *Filosofiia pravovoho vykhovannia* [Philosophy of legal education]. Pravo. [in Ukrainian].
6. Bělecký, Z. Hausenblas, O., Hučínová, L., Kabeláčová, I., Kargerová, J., Košťálová, H., Krejčiříková, I., Lisnerová, R., Miková, Š., Palečková, J., Procházková, I., Stang, J., & Straková. J. (2007). Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. https://sancedetem.cz/publikace/klicove-kompetence-v-zakladnim-vzdelavani [in Czech].
7. Belz, H., & Siegrist, M. (2009). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení Východiska, metody, cvičení a hry* [Key competencies and their development]. Praha: Portál, s.r.o. https://www.researchgate.net/publication/ 39820946_Klicove_kompetence_ a_jejich_rozvijeni_vychodiska_metody_cviceni_a_hry? [in Czech].

8. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod* [Modern didactics: a lexicon of teaching and assessment methods]. Grada. https://www.knihydaniela.cz/book-preview-160017.pdf?srsltid=AfmBOorMA2pOiFwgLDm8WezSj1k8YI-_tBPilFnIE_eDaDTs_SbDKZ2V [in Czech].
9. Gramotnost. Academic Dictionary of Contemporary Czech. (2024). https://www.slovnikcestiny.cz/heslo/gramotnost/0/45605 [in English].
10. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy [Quality and efficiency of education and the education system] (2019). Výroční zpráva České školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf
11. Urban, M. (2013). *Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: případy z praxe*. [Effective strategies for forming legal awareness of high school students]. Leges. [in Czech].
12. ZlámaL, J., Bellová, J., Haluza, J., & Rubáš, S. (2022). *Občanský a společenskovědní zákla* [Civics and social science foundation. Computer Media. [in Czech].

Рукопис надійшов: 27.02.2026
Перше рішення: 30.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 09.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Havrynets Arsen
PhD Student in the specialty 011 «Educational and Pedagogical Sciences»
Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

CONTENT ASPECTS OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS IN THE CZECH SCHOOL SYSTEM

Abstract. The relevance of the study is determined by the fact that modern society is increasingly aware of its dependence on the quality of legal education, since the level and system of legal knowledge significantly affect the efficiency of human activity in society. The purpose of the article is to substantiate the content aspects of ensuring legal literacy and identify the features of the development of students' legal awareness in the Czech school system. Scientific research methods applied: studying scientific research to clarify theoretical information on the development of students' legal literacy in educational institutions in the Ukrainian and Czech educational spaces; systematization – to identify the peculiarities of legal literacy development; prognostic – to determine the prospects for the development of legal literacy and legal competence; generalization – to formulate conclusions. The definition of «legal literacy» has been formulated as the ability to understand, apply, and effectively use legal concepts, principles, and norms in various situations and environments, as well as the ability to think critically, analyze, and interpret legal information. It is found that the improvement of legal literacy of Czech schoolchildren is carried out based on a comprehensive approach: changing the content and methods of teaching; strengthening the professional development of teachers; reviewing the availability of educational materials (textbooks, Internet technologies); studying and implementing foreign experience in developing students' legal literacy at school, active use of innovative teaching methods (simulation, interactive, situational, and others). The components of the content of legal literacy are knowledge, skills and attitudes and values, that is, understanding the level of correspondence between the law and people's ideas about legally correct behavior, the degree of actual participation of people in situations regulated by law, as well as ideas about the admissibility of going beyond the legal field, personal responsibility for observing rights, the need to protect rights, the possibility of violating the law, etc.

Keywords: legal literacy, Czech Republic, legal awareness, legal culture, educational process.

УДК 371.13:504 (008)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.61-66

Ганджа Степан Ігорович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
Stepan85@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6867-0658

ОСНОВОПОЛОЖНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ

Анотація. Здійснено аналіз основних напрямів соціального забезпечення внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні в умовах воєнного стану та масштабних внутрішніх міграційних процесів. Мета дослідження полягає у виокремлені та аналізі основних напрямів соціального забезпечення ВПО в Україні, що забезпечуватиме створення умов для відновлення життєвих можливостей ВПО, їх соціальної стабільності та повноцінної інтеграції у приймаючі громади. Методи дослідження: систематизація та узагальнення нормативно-правових основ, аналіз основних напрямів соціального забезпечення ВПО, аналітико-системне теоретичне узагальнення. Досліджено, що соціальне забезпечення ВПО в Україні є багаторівневою системою, яка поєднує матеріальні, соціальні, правові та інтеграційні механізми підтримки. Ефективність цієї системи залежить від комплексності підходу, узгодженості дій державних органів і громад, достатності ресурсів та орієнтації на довгострокове відновлення соціального потенціалу переміщених осіб. Соціальне забезпечення ВПО в Україні є невід'ємною складовою державної соціальної політики, яка спрямована на гарантування конституційних прав громадян в умовах надзвичайних соціальних викликів, має комплексний характер і поєднує кілька взаємопов'язаних вимірів – правовий, економічний, соціальний та організаційний. Охарактеризовано нормативно-правові засади соціального захисту ВПО, визначено ключові механізми державної підтримки, окреслено проблемні аспекти та перспективи вдосконалення системи соціального забезпечення. Комплексна система підтримки ВПО включає низку взаємопов'язаних напрямів, які охоплюють соціальну інтеграцію, доступ до освіти і медичних послуг, сприяння працевлаштуванню та економічній самостійності, забезпечення житлом, доступ до соціальних послуг, а також матеріальну і фінансову підтримку.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, соціальне забезпечення, соціальний захист, напрями соціального забезпечення, соціальні послуги.

Вступ. Масштабні внутрішні міграційні процеси, спричинені воєнними діями, зумовили формування в Україні комплексної системної програми соціального забезпечення внутрішньо переміщених осіб (далі ВПО). Правовий статус цієї категорії громадян визначається положеннями Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [11], який закріплює гарантії держави щодо реалізації їхніх прав, свобод та законних інтересів. У законодавчому полі соціальне забезпечення ВПО виступає складовою державної соціальної політики та охоплює систему правових, економічних, організаційних і соціальних заходів, спрямованих на подолання наслідків вимушеного переміщення, відновлення соціального функціонування особистості та їх інтеграцію у приймаючі громади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціального забезпечення та захисту ВПО в Україні є на сьогодні досить актуальним для науковців різних галузей наук, зокрема питання внутрішнього переміщення населення в Україні на сьогодні активно досліджується сучасними науковцями, серед яких І. Грицай, Л. Наливайко [5]; разом з тим, окремі аспекти соціального захисту населення стали предметом наукових досліджень І.Алімова [2], В.Боняк [3], Є.Поляріна та О.Акімова [10], Е. Степанова [13]; важливими є дослідження Л.Чвертко [14] у яких аналізується соціальне страхування як складова вітчизняної системи соціального захисту ВПО. На сучасному етапі дослідження проблеми, вагомим є наукові доробки Т.Кульчицького [8] у яких здійснено правове регулювання соціального захисту та правовий аналіз соціального забезпечення ВПО в Україні, а А.Чиркін, А.Храпська [15] подають порівняльний характер міжнародно-правового регулювання та досвіду зарубіжних країн забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб. Дослідження Т. Павлюка та Л.Середницької [9] зосереджені на висвітленні правових аспектів регулювання соціальних послуг та здійснення соціальної підтримки ВПО в умовах війни, а у наукових дослідженнях М.Козловець та З.Залібовської-Ільніцької [7] ґрунтовно висвітлено питання, пов'язані з правовими аспектами соціального захисту ВПО як складової державної соціальної політики України, основні підходи до соціального захисту ВПО.

Мета статті: виокремити та охарактеризувати основні напрями соціального забезпечення ВПО в Україні, що забезпечуватиме створення умов для відновлення життєвих можливостей ВПО, їх соціальної стабільності та повноцінної інтеграції у приймаючі громади.

Методи дослідження: систематизація та узагальнення нормативно-правових основ, аналіз основних напрямів соціального забезпечення ВПО, аналітико-системне теоретичне узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Соціальне забезпечення ВПО в Україні є невід'ємною складовою державної соціальної політики, яка спрямована на гарантування конституційних прав громадян в умовах надзвичайних соціальних викликів, має комплексний характер і поєднує кілька взаємопов'язаних вимірів – правовий, економічний, соціальний та організаційний. При цьому, правові засади соціального забезпечення та реалізацію його основних напрямів визначено положеннями Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [11] та Закону України «Про соціальні послуги» [12], що закріплюють механізми реалізації державних гарантій і визначають організаційні принципи надання допомоги особам, які опинилися у складних життєвих обставинах. Зокрема, М. Козловець, З. Залібовська-Іль-

© Ганджа С. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ніцька звертають увагу на те, що виникнення права на соціальний захист у ВПО пов'язане із моментом взяття її на облік та реєстрацією у Єдиній інформаційній базі даних про ВПО [7, с.522].

Правовий вимір передбачає нормативне закріплення статусу ВПО, визначення їхніх прав і свобод, процедур реєстрації, отримання соціальних виплат, відновлення документів, доступу до житла, освіти, медичної допомоги та працевлаштування. Зауважимо, що окрім надання гарантій, правовий компонент включає механізми захисту порушених прав, можливість оскарження рішень органів влади, а також інструменти правопросвітницької роботи серед ВПО. Важливим є те, що саме правове регулювання соціального забезпечення створює основу для функціонування всієї системи підтримки, забезпечує рівність ВПО перед законом та унеможливлює дискримінацію [2; 3; 7; 8].

У свою чергу економічний вимір соціального забезпечення пов'язаний із перерозподілом фінансових ресурсів для підтримки осіб, які втратили джерела доходу внаслідок вимушеного переміщення. Він охоплює систему грошових виплат, компенсацій, субсидій, програм підтримки підприємництва та зайнятості, адже саме економічна складова спрямована не лише на задоволення базових потреб, а й на стимулювання самостійності, економічної активності та відновлення життєстійкості [2; 3; 7; 8].

Стосовно організаційного виміру, треба наголосити що він відображає структуру суб'єктів, які реалізують політику соціального забезпечення ВПО. До них належать центральні органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, служби соціального захисту, центри надання соціальних послуг, заклади освіти й охорони здоров'я, а також громадські та міжнародні організації, адже від їхньої ефективної координації діяльності, чіткого розподілу повноважень, функціонування інформаційних реєстрів та моніторингу потреб ВПО, залежить розвиток партнерських механізмів між державою, громадянським суспільством і міжнародними донорами які працюють з ВПО [2; 3; 7; 8].

Соціальний вимір має особливе значення, оскільки вимушене переміщення супроводжується не лише матеріальними втратами, а й порушенням соціальних зв'язків, психологічною травматизацією та зміною соціальних ролей, при цьому основна увага повинна бути зосереджена на формуванні навичок самодопомоги, розвитку соціальної компетентності, зміцненню життєстійкості ВПО, а соціально-організаційні заходи спрямовані на відновлення соціального функціонування особистості – її здатності виконувати соціальні ролі, взаємодіяти з оточенням, брати участь у житті громади, що реалізується через соціальний супровід, психологічну підтримку, адаптаційні програми, інтеграційні заходи, роботу з дітьми та сім'ями ВПО [3; 9; 14].

Особливо важливим є те, що подолання наслідків вимушеного переміщення передбачає комплексне реагування на втрату житла, роботи, соціального статусу, а також на психологічні наслідки травматичного досвіду, а відновлення соціального функціонування означає поступове повернення особи до активної участі в економічному, соціальному та культурному житті суспільства. У цьому процесі важливим є не лише отримання матеріальної підтримки, а й формування відчуття приналежності до нової громади, відновлення довіри до соціальних інститутів та зміцнення соціального статусу, а інтеграція у приймаючі громади виступає кінцевою метою соціального забезпечення ВПО. Вона передбачає взаємну адаптацію як переміщених осіб, так і місцевого населення, формування толерантного соціального середовища, розвиток механізмів громадської участі. Інтеграційний підхід виходить за межі короткострокової допомоги й орієнтований на довготривалу соціальну стабільність, згуртованість та зміцнення суспільної солідарності [2; 13; 15].

Таким чином, соціальне забезпечення ВПО є багатовимірною системою державних заходів, що поєднує правові гарантії, економічну підтримку, організаційну координацію та соціальні механізми адаптації та соціалізації. Його стратегічна мета полягає не лише у мінімізації наслідків вимушеного переміщення, а й у створенні умов для повноцінного відновлення соціального потенціалу особистості та забезпечення соціальної стійкості українського суспільства в цілому. На сучасному етапі, досягнення мети соціального забезпечення ВПО може бути забезпечена реалізацією основоположних напрямів соціального забезпечення ВПО в Україні [2; 3; 13; 15].

Комплексна система підтримки ВПО включає низку взаємопов'язаних напрямів, які охоплюють соціальну інтеграцію, доступ до освіти і медичних послуг, сприяння працевлаштуванню та економічній самостійності, забезпечення житлом, доступ до соціальних послуг, а також матеріальну і фінансову підтримку, – кожен із цих напрямів має власну специфіку, однак їх ефективна реалізація можлива лише за умов комплексного та узгодженого впровадження [4].

Соціальна інтеграція ВПО є одним із ключових напрямів їх соціального забезпечення, оскільки саме вона створює умови для повноцінної участі переселенців у суспільному житті приймаючих громад. Інтеграція передбачає процес адаптації осіб до нових соціально-економічних, культурних та побутових умов, формування соціальних зв'язків із місцевим населенням та включення у громадське життя, а право на соціальний захист включає особи отримувати пенсію, соціальну допомогу, допомогу у разі втрати працездатності чи годувальника, безробіття та інші [5].

Важливу роль у забезпеченні соціальної інтеграції ВПО відіграють органи місцевого самоврядування, центри соціальних служб, громадські організації та міжнародні гуманітарні структури, так як вони реалізують програми соціальної адаптації, організовують інформаційні та консультативні заходи, сприяють участі переселенців у громадських ініціативах і соціально-культурних проєктах. Важливим у реалізації цього напряму є необхідність приділення значної уваги психологічній підтримці ВПО, оскільки внутрішнє вимушене переміщення часто супроводжується стресом, дезадаптацією, соціальною ізоляцією та втратою звичних соціальних зв'язків, саме тому соціальна інтеграція має виступати базовим механізмом відновлення соціального статусу ВПО, що забезпечує передумови для реалізації інших напрямів соціального забезпечення.

Одним із важливих напрямів соціального забезпечення ВПО є також доступ до освіти та охорони здоров'я, що є основоположним правом людини, а для ВПО він має особливе значення, оскільки сприяє стабілізації життєвих умов і підвищує можливості їх подальшої інтеграції у суспільство. Саме тому у сфері освіти державна політика повинна бути спрямована на створення рівних можливостей для дітей, молоді та дорослих із числа ВПО щодо здобуття освіти на всіх рівнях. При цьому заклади дошкільної та загальної середньої освіти повинні забезпечувати зарахування дітей ВПО за місцем фактичного про-

живання, а заклади вищої освіти надавати підтримку, зокрема соціальні стипендії, пільги на проживання в гуртожитках, спрощені процедури переведення з інших навчальних закладів.

Наступний напрям соціального забезпечення ВПО реалізується у сфері охорони здоров'я та виконує важливе завданням – забезпечення доступу ВПО до первинної медичної допомоги, спеціалізованого лікування та реабілітаційних послуг, він виступає важливим елементом соціальної стабілізації ВПО є доступ до освіти та медичних послуг, що забезпечує реалізацію базових прав людини та сприяє відновленню соціального потенціалу ВПО. Освітні можливості дозволяють дітям і молоді продовжувати навчання, що запобігає втраті людського капіталу та створює передумови для їх майбутньої професійної реалізації. У свою чергу, доступ до медичних послуг забезпечує підтримку фізичного та психічного здоров'я переселенців, що є необхідною умовою їх активної участі в соціальному та економічному житті. Здоров'я та освіта безпосередньо впливають на можливість працевлаштування, а також на рівень соціальної інтеграції переселенців. Особливо актуальними у реалізації цього напряму є програми психосоціальної допомоги, спрямовані на подолання наслідків травматичного досвіду, пов'язаного з вимушеним переселенням.

Економічна інтеграція ВПО є важливим напрямом їх соціальної стабільності та самостійності, так як можливість отримати роботу або розпочати власну справу сприяє не лише матеріальному забезпеченню переселенців, а й їх повноцінній інтеграції у приймаючі громади. У реалізації окресленого напряму соціального забезпечення важливу роль відіграє державна служба зайнятості, пропонуючи ВПО програми професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації відповідно до потреб ринку праці. Також впроваджуються програми підтримки підприємницької діяльності, грантові ініціативи, фінансова допомога для започаткування власної справи. Працевлаштування ВПО має значний соціальний ефект, оскільки сприяє зменшенню соціальної залежності від державної допомоги, підвищує рівень самозабезпечення та стимулює розвиток місцевих економік.

Однак, хоча держава забезпечує доступ до програм перекваліфікації та сприяє працевлаштуванню, рівень зайнятості ВПО залишається нижчим порівняно із загальнонаціональними показниками. Причинами є невідповідність кваліфікацій потребам місцевих ринків праці, обмежені можливості для малого бізнесу, а також психологічні наслідки пережитого стресу, у даному контексті відсутність стабільної зайнятості негативно впливає на довгострокову соціальну інтеграцію та самостійність переміщених осіб.

Наступним важливим напрямом є сприяння працевлаштуванню та економічній інтеграції ВПО, який забезпечує їхню довгострокову соціальну стабільність. Наявність роботи дозволяє переселенцям отримувати стабільний дохід, зменшує залежність від державної допомоги та сприяє відновленню економічної самостійності. Водночас ефективне працевлаштування можливе лише за наявності інших умов: доступу до освіти і професійної підготовки, стабільного житла, медичної підтримки та соціального супроводу. Отже, економічна інтеграція ВПО безпосередньо залежить від функціонування інших складових системи соціального забезпечення.

Одним із стратегічних напрямів є забезпечення ВПО житлом, яке залишається однією з найгостріших соціальних проблем. Житлова політика щодо переміщених осіб реалізується у кількох форматах: надання місць у тимчасових прихистках і модульних містечках, компенсація витрат на оренду житла, підтримка власників житлових приміщень, які розміщують ВПО, а також розроблення програм довгострокового житлового кредитування та будівництва соціального житла. Забезпечення житлом має не лише матеріальне, а й соціально-психологічне значення, адже стабільне житлове середовище сприяє відновленню почуття безпеки, формуванню нових соціальних зв'язків та інтеграції у громаду, у реалізації даного напряму перспективним напрямом є розвиток державно-приватного партнерства та залучення міжнародної технічної допомоги для вирішення житлової проблеми. Є.Поляріна та О.Акімова зазначають, що механізм надання державної житлової допомоги ВПО потребує покращення фінансового та матеріально-технічного забезпечення прав і свобод [10, с.10].

Стратегічним напрямом розвитку є формування довгострокової житлової політики, що передбачає будівництво соціального житла, пільгове кредитування, компенсаційні механізми та залучення міжнародних інвестицій, так як житлова стабільність є фундаментом соціальної інтеграції та економічної активності. Зауважимо, що без вирішення житлової проблеми ВПО не можуть повною мірою інтегруватися у приймаючі громади, забезпечити безперервність освіти дітей чи стабільність зайнятості. Житлове забезпечення створює фізичну основу для реалізації інших соціальних прав, адже саме місце проживання визначає доступ до соціальної інфраструктури, закладів освіти, медичних установ і ринку праці.

Невід'ємною складовою соціального забезпечення є надання соціальних послуг, що виступає ще одним системно-структурним напрямом. Відповідно до законодавства, ВПО мають право на отримання послуг незалежно від місця реєстрації, в основі якого лежить соціальний супровід сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, психологічна підтримка, консультування, організоване кризове втручання та реабілітаційні заходи. Вони відіграють важливу роль у координації інших форм допомоги, оскільки соціальні працівники допомагають переселенцям орієнтуватися у системі соціального забезпечення, отримувати необхідні виплати, знаходити роботу або вирішувати житлові питання [10; 11].

Особливе значення має індивідуальна оцінка потреб, що дозволяє визначити рівень вразливості та розробити індивідуальний план допомоги. Комплексність цього напряму передбачає міжвідомчу взаємодію з освітніми, медичними установами, службами зайнятості та громадськими організаціями, адже соціальні послуги виконують не лише підтримувальну, а й профілактичну функцію, запобігаючи поглибленню кризових явищ, так як ВПО часто перебувають у складних життєвих обставинах, що потребує системної соціальної підтримки. Окрім того, до основних соціальних послуг, які надаються ВПО, належать соціальне консультування, соціальний супровід, психологічна підтримка, допомога сім'ям із дітьми, підтримка людей похилого віку та осіб з інвалідністю. Надання цих послуг здійснюється як державними установами, так і громадськими організаціями та благодійними фондами. Саме тому соціальні послуги спрямовані на подолання таких обставин та забезпечення належного рівня соціального функціонування осіб і сімей і виконують інтегративну функцію, поєднуючи різні напрями підтримки в єдину систему [7; 9].

Одним із вагомих напрямів соціального забез-

печення є матеріальна та фінансова підтримка, яка забезпечує задоволення їхніх першочергових потреб ВПО. Вона має стабілізаційний характер і покликана забезпечити мінімальний рівень матеріальної безпеки осіб, які втратили житло, роботу або джерела доходу. Державна допомога передбачає щомісячні виплати на проживання, адресну підтримку вразливих категорій населення, соціальні виплати для дітей, осіб з інвалідністю та пенсіонерів. Грошові виплати, гуманітарна допомога та інші види матеріальної підтримки дають змогу ВПО покрити витрати на харчування, одяг, житло та інші базові потреби. Однак така підтримка має переважно стабілізаційний характер і не може повністю вирішити проблему соціальної адаптації переселенців без поєднання з іншими напрямами соціального забезпечення. Саме тому матеріальна допомога створює основу для реалізації інших заходів соціальної підтримки, зокрема доступу до соціальних послуг, працевлаштування та освітніх можливостей [6; 9].

У контексті реалізації норм Закон України «Про соціальні послуги» [11]. фінансова підтримка поєднується з оцінкою індивідуальних потреб особи та визначенням оптимальних форм допомоги, при цьому фінансові механізми повинні бути спрямовані не лише на покриття базових потреб, а й на запобігання соціальному відчуженню та бідності. Водночас цей напрям потребує постійного вдосконалення через інфляційні процеси, нерівномірність ресурсів громад та зростання кількості отримувачів допомоги.

Напрями соціального забезпечення ВПО формують цілісну систему підтримки, оскільки кожен із них спрямований на вирішення окремих аспектів життєдіяльності переселенців, але водночас тісно пов'язаний з іншими складовими соціальної політики (Таблиця 1).

Таблиця 1

Таблиця взаємозв'язку напрямів соціального забезпечення ВПО

Напрям соціального забезпечення	Основний зміст	Зв'язок з іншими напрямами
Соціальної інтеграції	Адаптація переселенців до нових умов життя, формування соціальних зв'язків у громаді	Пов'язана з доступом до освіти, зайнятості, соціальних послуг та житла
Освітній та медичний	Забезпечення права на освіту та охорону здоров'я	Сприяє соціальній інтеграції та підвищує можливості працевлаштування
Економічної інтеграції та працевлаштування	Створення умов для зайнятості та економічної самостійності ВПО	Зменшує потребу у матеріальній допомозі та сприяє стабільності проживання
Житлового забезпечення	Надання тимчасового або постійного житла, компенсації за оренду	Створює базові умови для інтеграції, освіти та працевлаштування
Доступності до соціальних послуг	Соціальний супровід, консультування, психологічна підтримка	Допомагає вирішувати проблеми адаптації, працевлаштування та житлового забезпечення
Матеріально-фінансової підтримки	Соціальні виплати, гуманітарна допомога	Забезпечує базові потреби та підтримує реалізацію інших напрямів соціального забезпечення

Джерело: систематизовано автором на основі [1; 2; 4; 6; 10; 13]

Вимушене переміщення, як правило, супроводжується комплексом проблем – втратою житла, роботи, соціального середовища, доступу до послуг та стабільного джерела доходу. Саме тому ефективне реагування на такі виклики потребує системного підходу, в межах якого різні напрями соціального забезпечення взаємодіють між собою, утворюючи єдиний механізм підтримки та відновлення життєвого потенціалу ВПО, адже як зазначає Е.Степанова «забороняється дискримінація внутрішньо переміщених осіб під час здійснення ними будь-яких прав і свобод на підставі, що вони внутрішньо переміщені особи» [13, с.103].

Усі зазначені напрями логічно поєднуються у процесі соціальної інтеграції ВПО, яка виступає результатом комплексної реалізації соціальної політики. Соціальна інтеграція передбачає включення переселенців у соціальне, економічне та культурне життя громади, формування нових соціальних зв'язків і відновлення їхнього соціального статусу. Вона неможлива без стабільних житлових умов, доступу до освіти, медичних і соціальних послуг, а також можливості працевлаштування. Таким чином, інтеграція виступає своєрідним підсумком ефективної взаємодії всіх напрямів соціального забезпечення.

Отже, напрями соціального забезпечення ВПО є взаємодоповнювальними елементами єдиної системи підтримки, оскільки кожен із них виконує окрему функцію у процесі подолання наслідків вимушеного переміщення, але водночас тісно взаємодіє з іншими складовими соціальної політики. Лише комплексна реалізація цих напрямів забезпечує створення умов для відновлення життєвих можливостей ВПО, їх соціальної стабільності та повноцінної інтеграції у приймаючі громади.

Висновки. Підсумовуючи зауважимо, попри наявні проблеми, система соціального забезпечення ВПО в Україні має потенціал до подальшого розвитку. Її вдосконалення повинно базуватися на комплексності, інституційній узгодженості, орієнтації на довгострокову інтеграцію та формуванні соціальної згуртованості. У сучасних умовах це є не лише питанням соціальної політики, а й важливим чинником національної стійкості та відновлення країни. Загалом, соціальне забезпечення ВПО в Україні є багаторівневою системою, що поєднує матеріальні, соціальні, правові та інтеграційні механізми підтримки. Ефективність цієї системи залежить від комплексності підходу, узгодженості дій державних органів і громад, достатності ресурсів та орієнтації на довгострокове відновлення соціального потенціалу переміщених осіб. Розглянуті напрями соціального забезпечення ВПО є взаємодоповнювальними елементами єдиної системи підтримки, оскільки кожен із них виконує окрему функцію у процесі подолання наслідків внутрішнього вимушеного переміщення, але водночас тісно взаємодіє з іншими складовими соціальної по-

літики. Лише комплексна реалізація цих напрямів забезпечує створення умов для відновлення життєвих можливостей ВПО, їх соціальної стабільності та повноцінної інтеграції у приймаючі громади. Наукові пошуки у перспективі передбачають розгляд практичних аспектів соціального забезпечення ВПО для забезпечення соціальної стійкості та розвитку українського суспільства.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Актуальний стан забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб в Україні. 28-ма сесія Ради з прав людини ООН. 2017. С.8. *Національна асамблея людей з інвалідністю*. URL: http://naiu.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/UPR_IDP_ukr.pdf
2. Алімова І.Є. Інституційне забезпечення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб. *Ефективність державного управління*. 2019. Вип.61. С.53–62. https://doi.org/10.33990/2070-4011.61.2019.198495
3. Боняк В.О. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб: сучасний стан та перспективи удосконалення. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2023. Вип.6. С.20–22. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-6/
4. Внутрішньо переміщені особи. Міністерство соц.політики України. 2016. URL: https://www. msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html.
5. Грицай І.О., Наливайко Л.Р. Внутрішньо переміщені особи: зб. нормативно-право-вих актів. 3-є вид., перероб. і допов. Дніпро: Дніпров. держ. ун-т внутр. справ, 2024. 433 с.
6. Звіт національної системи моніторингу ситуації з внутрішньо переміщеними особами. Червень 2019 р. С.4–7. Міністерство з питань тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб України. URL: http://iom.org.ua/sites/default/files/nms_round_14_ukr_web.pdf
7. Козловець М.А., Залібовська-Ільніцька З.В. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб як складова державної соціальної політики України: законодавчі засади. Успіхи і досягнення у науці. 2025. Вип.19. С.516–526. https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9(19)-516-526.
8. Кульчицький Т.Р. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб. *Журнал Київського університету ринкових відносин: економіка, бізнес-адміністрування, право.* 2018. Вип.4 (4). С.348–358.
9. Павлюк Т., Середницька Л. Соціальна підтримка та соціальні послуги внутрішньо переміщеним особам в умовах війни. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип.50. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-50-17
10. Поляріна Є., Акімова О. Аналіз соціального забезпечення та статистика внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип.33. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-33-30
11. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. Відомості Верховної Ради. 2015. №1. Ст.1. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text
12. Про соціальні послуги: Закон України від 2019. № 18. ст.73. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text
13. Степанова Е.Р. Соціальне забезпечення внутрішньо переміщених осіб. *Бізнес Інформ*. 2023. Вип.1. С.101–107. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2023-1-101-107
14. Чвертко Л.А. Соціальне страхування як складова вітчизняної системи соціального захисту внутрішньо переміщених осіб. *Економічні горизонти*. 2022. Вип.4 (22). С.51–66. https://doi.org/10.31499/2616-5236.4(22). 2022.26701810
15. Чиркін А.С., Храпська А. О. Забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб: міжнародно-правове регулювання та досвід зарубіжних країн. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2022. Вип.4. С.102–105. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-4/21

References

1. Aktualnyy stan zabezpechennya prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib v Ukrayini. 28 sesiya Rady z prav lyudyny OON [Current status of ensuring the rights and freedoms of IDPs in Ukraine]. (2017). http://naiu.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/UPR_IDP_ukr.pdf [in Ukrainian].
2. Alimova, I.Ye. (2019). Instytutsiine zabezpechennia sotsialnoho zakhystu vnutrishno peremishchenykh osib [Institutional provision of social protection of IDPs]. *Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia–Efciency of public administration, 61*, 53–62. https://doi.org/10.33990/2070-4011.61.2019.198495 [in Ukrainian].
3. Boniak, V.O. (2023). Sotsialnyi zakhyst vnutrishno peremishchenykh osib: suchasnyi stan ta perspektyvy udoskonalenia [Social protection of IDPs: current state and prospects for improvement]. *Juridical scientific and electronic journal, 6,* 20–22. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-6/1 [in Ukrainian].
4. Vnutrishno peremishcheni osoby [IDPs]. *Ministerstvo sotsialnoyi polityky Ukrayiny*. 2016. https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html [in Ukrainian].
5. Hrytsay, I.O. & Nalyvayko, L.R. (2024). *Vnutrishno peremishcheni osoby: normatyvno-pravovi akty* [IDPs: regulatory legal acts]. Dnipro. [in Ukrainian].
6. Zvit natsionalnoyi systemy monitorynhu sytuatsiyi z vnutrishno peremishchenymy osobamy [Report of the national system for monitoring the situation of IDPs]. Cherven 2019 r. S.4–7. *Ministerstvo z pytan tymchasovo okupovanykh terytoriy ta vnutrishno peremishchenykh osib Ukrayiny*. http://iom.org.ua/sites/default/files/nms_round_14_ukr_web.pdf [in Ukrainian].
7. Kozlovets M.A. & Zalibovska-Ilnitska Z.V. (2025). Sotsialnyi zakhyst vnutrishno peremishchenykh osib yak skladova derzhavnoi sotsialnoi polityky Ukrainy: zakonodavchi zasady [Social protection of IDPs as a component of the state social policy of Ukraine: legislative foundations]. *Uspikhy i dosiahnennia u nautsi, 19,* 516–526. https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9(19)-516-526 [in Ukrainian].
8. Kulchytskyi T.R. (2018). Normatyvno-pravove zabezpechennia sotsialnoho zakhystu vnutrishno peremishchenykh osib [Regulatory and legal framework for the social protection of IDPs]. *Zhurnal Kyivskoho universytetu rynkovykh vidnosyn: ekonomika, biznes-administruvannia, parvo, 4* (4), 348–358 [in Ukrainian].
9. Pavliuk,T. & Serednytska, L. (2023). Sotsialna pidtrymka ta sotsialni posluhy vnutrishno peremishchenym osobam v umovakh viiny [Social support and social services for IDPs in the conditions of war]. *Economy and Society, 50*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-50-17 [in Ukrainian].
10. Poliarina,Ye. & Akimova,O. (2021). Analiz sotsialnoho zabezpechennia ta statystyka vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini [Analysis of social security and statistics on IDPs in Ukraine]. *Economy and Society, 33*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-33-30 [in Ukrainian].

11. Pro zabezpechennya prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib. Zakon Ukrayiny [On Ensuring the Rights and Freedoms of IDP. Law of Ukraine]. (2015). *Vidomosti Verhovnoi Rady Ukrainy,* 1. [in Ukrainian].
12. Pro sotsialni posluhy [On Social Services]. Zakon Ukrainy vid 2019. № 18. st.73. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text [in Ukrainian]
13. Stepanova, E.R. (2023). Sotsialne zabezpechennia vnutrishno eremishchenykh osib [Social security of IDPs]. *Business Inform, 1,* 101–107. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2023-1-101-107 [in Ukrainian].
14. Chvertko, L.A. (2022). Sotsialne strakhuvannia yak skladova vitchyznianoi systemy sotsialnoho zakhystu vnutrishno peremishchenykh osib [Social insurance as a component of the domestic system of social protection for IDPs]. *Economies Horizons, 44*(22), 51–66. https://doi.org/10.31499/2616-5236.4(22).2022.267018 [in Ukrainian].
15. Chyrkin, A.S. & Khrapska, A.O. (2022). Zabezpechennia prav vnutrishno peremishchenykhosib: mizhnarodno-pravove rehuliuvannia ta dosvid zarubizhnykh krain [Ensuring the rights of IDps: international legal regulation and experience of foreign countries]. *Juridical scientific and electronic journal*, *4,* 102–105. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-4/21 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 14.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 17.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Handzha Stepan
PhD Student in the specialty 231 Social Work
V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

BASIC DIRECTIONS OF SOCIAL SECURITY FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the main aspects of social protection for internally displaced persons (IDPs) in Ukraine amid martial law and large-scale internal migration processes. The study aims to identify and analyze the main areas of social support for internally displaced persons in Ukraine, which will help create conditions for restoring the livelihoods of IDPs, ensuring their social stability, and facilitating their full integration into host communities. It is noted that social protection for IDPs in Ukraine is an integral component of state social policy, which aims to guarantee the constitutional rights of citizens amid extraordinary social challenges; it is comprehensive in nature and combines several interrelated dimensions-legal, economic, social, and organizational. Research has shown that the social protection system for IDPs in Ukraine is a multi-tiered system that combines material, social, legal, and integration-oriented support mechanisms. The effectiveness of this system depends on the comprehensiveness of the approach, the coordination of actions between government agencies and communities, the adequacy of resources, and a focus on the long-term restoration of the social potential of IDPs. The regulatory and legal foundations of social protection for IDPs are described, key mechanisms of state support are identified, and problematic aspects and prospects for improving the social security system are outlined. It is demonstrated that a comprehensive support system for IDPs includes a range of interconnected areas covering social integration, access to education and healthcare, promotion of employment and economic self-sufficiency, housing provision, access to social services, and financial support.

Keywords: internally displaced persons, social security, social protection, areas of social security, social services.

УДК 377.01:338.48-051
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.67-71

Гарбич Ярослав Володимирович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
кафедра інформатики та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
Harbychyaroslav@tnpu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0000-9784-5699

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню теоретичних і методичних питань підвищення якості освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти, які готують майбутніх туризмознавців. На основі дедуктивного аналізу психолого-педагогічної літератури, використання порівняння й узагальнення теоретичної інформації було встановлено, що використання педагогічного моделювання під час організації професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів за спеціальністю J3 Туризм та рекреація зможе суттєво підвищити їхню готовність до майбутньої діяльності. Представлено підходи до розуміння наукової дефініції «модель» та висвітлено загальні методологічні принципи (незалежності, реалізованості, відповідності, завершеності, конструктивної цілісності, оптимальності), які покладені в її розробку. Зосереджено увагу на осмисленні функцій авторської моделі формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності, а також охарактеризовано три головних складових елемента блочної моделі (освітні компоненти, позааудиторна діяльність, практична підготовка).

Ключові слова: професійна підготовка, коледжі, майбутні фахівці сфери туризму, модель, принципи, функції.

Вступ. Як свідчать факти, туризм в нашій країні під час російсько-української війни зазнав доволі вагомих втрат та перебуває у стані занепаду. Проте, як передбачають аналітики, після закінчення війни у туристичній галузі нашої країни відбудеться бурхливий розвиток. Наголосимо на тому, що повністю поділяємо думку О. Орлової у тому, що «сучасний світовий туризм постає важливим чинником у розвитку країн, їх економічної, соціальної сфери та духовної культури. Феномен туризму – надзвичайно багатий за змістом і розмаїтий за проявами. Завдяки своїм функціям – світоглядній, культурно пізнавальній, соціальній, комунікативній, інтегративній, рекреаційній – він істотно впливає на стиль життя людини, процеси самопізнання і самовдосконалення та на її ідентифікацію» [12, с. 1].

Відзначимо, що у нашому баченні «розвиток світового та внутрішнього туризму, зміни в попиті на туристичні послуги, інтеграція національної туристичної сфери в міжнародний ринок зумовлює підвищення вимог до рівня підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії, які повинні бути готовими до швидких змін на ринку праці та володіти сучасними знаннями, навичками, компетентностями» [6, с.103]. З огляду на наведені факти, вже нині необхідно виважено підходити до формування готовності у майбутніх здобувачів освіти, що опановують спеціальність J3 Туризм та рекреація у закладах фахової передвищої освіти та активно використовувати педагогічне моделювання під час професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можемо констатувати, що упродовж останніх десяти років питання які стосуються дослідження феномену туризму були в центрі уваги науковців. Так, у дисертаційному дослідженні Р. Драпушка [7] проаналізовано феномен туризм в умовах сучасних трансформаційних процесів з філософської позиції та досліджено його як об'єкт державної гуманітарної політики. З'ясовано, що у дисертації Г. Грабар «запропоновано таку модель простору туризму, яка конституюється гостинністю, що спонтанно виникає під час спілкування між гостями і господарями, туристами і туристичними організаціями» [5, с.10]. Цінними для нашого наукового пошуку є напрацювання І. Климко, яка аргументовано довела, що в контексті сьогодення «синтез мистецтв набуває культурно-історичної реконструкції як складова туристичної діяльності. Мистецтво в контексті туристичної діяльності не є самодостатнім, визначається як певний симбіоз» [8, с.2]. Нам імпонує той факт, що у дисертації О. Баб'юк зроблено акцент на тому, що формування професійно компетентності майбутніх фахівців сфери туризму доцільно здійснювати на засадах особистісного, діяльнісного, компетентнісного, професійно орієнтованого підходів [3, с.2].

У ході вивчення організації професійної підготовки майбутніх фахівців, що здобувають освіту у галузі знань J Транспорт та послуги спеціальності J3 Туризм та рекреація було з'ясовано, що дані питання перебували в центрі уваги українських науковців (Г. Гарбар [5], Р. Драпушко [7], І. Климко [8], С. Кожушко [9; 10], С. Літовки-Деменіної [11] та ін.

До прикладу, у публікації С. Кожушко [9] зроблено наголос на вивченні потенціалу інтерактивних технологій під час професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до налагодження неконфліктної взаємодії. Однак, ґрунтовних досліджень, які би безпосередньо стосувалися системного висвітлення теоретичних та методичних аспектів використання педагогічного моделювання у професійній підготовці здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти, які опановують спеціальність J3 Туризм та рекреація у відкритому друці ми не знайшли. Цей факт спонукав нас до вивчення окресленого кола проблематики.

Мета статті – проаналізувати потенціал педагогічного моделювання під час формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців-туризмознавців, які здобувають освіту в закладах фахової передвищої освіти та охарактеризувати методологіч-

© Гарбич Я. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ні аспекти, які покладено в основу розробки авторської моделі. Методи дослідження: дедуктивний аналіз психолого-педагогічної літератури, порівняння й узагальнення теоретичної інформації, вивчення наукових публікацій для висвітлення теоретичних і методичних питань, які стосуються розробки моделей. Проведено теоретико-методологічний аналіз потенціалу використання педагогічного моделювання для вдосконалення якості освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти у площині формування у майбутніх туризмознавців.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зробити акцент на тому, що сучасним випускникам коледжів з дипломом фахового молодшого бакалавра доволі важко адаптуватися в сфері туризму. Науковці [4; 10; 11] зазначають, що нині у плані підвищення професійної підготовки кадрів, які працюватимуть у сфері українського туризму слід робити акцент на цілеспрямованому та виваженому поєднанні теорії та практики. Виходимо з тих міркувань, що освіта у закладах фахової передвищої освіти має бути не просто сумою теоретичних знань, умінь та навичок, а й передбачає сформовану готовність до їх накопичення, інноваційного вдосконалення та саморозвитку й самовдосконалення здобувача освіти. У нашому баченні доцільно активно синергувати найбільш вагомі методологічні принципи у процес педагогічного моделювання, що сприятиме суттєвому підвищенні рівня готовності майбутніх фахівців сфери туризму (туризмознавців) до майбутньої професійної діяльності. У цій площині доволі вагомою перспективою у професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері туризму стає активне використання педагогічного моделювання.

Наголосимо на тому, що в освітньому процесі моделювання передбачає використання методів та положень філософії, світоглядного аналізу та оцінки отриманих результатів. Як доводить Н. Якса [13] термін «моделювання» належить до гносеологічних категорій, що характеризують один із доволі важливих шляхів наукового пізнання. З огляду на це, моделювання постає як метод дослідження об'єктів пізнання на основі розробки моделі, що служить не лише у цілях теоретичного і методичного обґрунтування, а й у цілях обрання ефективних практичних шляхів, що призводять до позитивних змін в освітньому процесі у цілому.

З методичної точки зору для того, щоб розробити модель формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності, насамперед варто дослідити сутність наукової дефініції «модель». Так, на основі узагальнення наукової літератури було з'ясовано, що цей термін має латинське походження «modelium» та дослівно означає «захід, образ, спосіб» у формі уявного образу, опису знаковими засобами або матеріальної системи, що створюється з метою отримання інформації. Одна із найбільш вагомих особливостей методу педагогічного моделювання, що має велике значення у педагогічних дослідженнях, полягає у його універсальності. Це проявляється в тому, що педагогічне моделювання не прив'язане до якогось окремого етапу дослідження та може застосовуватись на багатьох етапах наукового пошуку.

З'ясовано, що модель часто називають зразком чого-небудь; замінник оригіналу у пізнанні. Причому у методологічних працях з педагогіки наголошується на тому, що розроблена модель має відображати властивості, конкретні характеристики та чітко представляти зв'язки об'єкта-оригіналу. Іншими словами, педагогічне моделювання застосовують для розробки моделі у тому випадку, коли хочуть зобразити конкретне явище схематично для того, щоб його краще зрозуміти та більш ґрунтовніше вивчити (не зрозуміле хочуть звести до зрозумілого). У психолого-педагогічному розумінні модель використовується в тому випадку, коли безпосереднє дослідження його не можливе внаслідок обмеженості сучасного рівня теоретичних знань та практики.

На основі узагальнення й систематизації наукової інформації під моделлю формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності будемо розуміти схематичне графічне зображення, яке відображає та відтворює реальний освітній процес у коледжах, які готують майбутніх фахівців за спеціальністю J3 Туризм та рекреація і здатна замінити його так, щоб ми отримали нову інформацію про вдосконалення освітнього процесу.

На основі вивчення фундаментальних праць іноземних науковців [1; 2] було виділено основні принципи на основі яких розроблена авторська модель формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності, серед яких:

– принцип незалежності, який передбачає, що матеріальна реалізація практичної діяльності щодо формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності не змінює її природу та закони функціонування освітнього процесу. Даний принцип передбачає конкретний опис та розробку механізму функціонування оптимальних матеріальних і технічних умов існування та перебігу освітніх процесів у коледжі;

– принцип реалізованості під час формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності має реалізуватися в існуючій системі освіти, яка створена у закладах фахової передвищої освіти. Цей принцип, заснований на допустимості винесення змін в освітні програми та передбачає конкретизацію та деталізацію усіх освітніх впливів;

– принцип відповідності виділяємо з огляду на те, що описані процеси функціонування освітнього процесу у коледжі мають відповідати поставленій меті. У практиці моделювання освітнього процесу у коледжах цей принцип закріплюється, з одного боку, у системі норм, методичних розпоряджень, а з іншого боку, за допомогою існуючих прототипів та методологічних підходів до організації професійної підготовки фахових молодших бакалаврів;

– принцип завершеності передбачає чіткий опис структури, взаємозв'язків, механізмів функціонування окремих складових компонентів моделі формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності відповідно до інтересів українського суспільства у сфері туризму;

– принцип конструктивної цілісності означає, що авторська модель має складатися з конкретних елементів та відносин між ними, які можуть бути відтворені в рамках існуючого освітнього процесу конкретного коледжу. Реалізація принципу конструктивної цілісності диктує конкретний спосіб організації освітнього процесу у коледжі;

– принцип оптимальності передбачає оптимальний вибір інноваційних методів, засобів, форм та способів реалізації формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності. Він має бути чітко усвідомлений, бо дозволяє чітко якісно організувати освітній процес в коледжі.

Працюючи над розробкою авторської моделі, ми прагнули щоб вона відповідала гуманістичній спрямованості професійної підготовки студентів-туризмознавців, а їх освіта у закладах фахової передвищої освіти була особистісно орієнтованою. З практичної

точки зору для підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю J3 «Туризм та рекреація» Галицького фахового коледжу імені В'ячеслава Чорновола нами була запропонована авторська модель має блочну структуру. Найважливіший блок – організаційний, який охоплює освітні компоненти, позааудиторну діяльність та практичну підготовку. Так, під час вивчення освітніх компонентів (навчальні предмети) ми запропонували активне впровадження інтерактивних освітніх технологій. Зокрема, під час вивчення таких освітніх компонент як «Технологія і організація туристичної діяльності»; «Організація екскурсійної та музейної справи»; «Туристичні ресурси України»; «Туристичне краєзнавство і країнознавство»; «Організація готельного обслуговування» ми розробили цикл інтерактивних лекцій, бесіди, дискусії, групові тренінги. Позааудиторну діяльність ми також удосконалили, запропонувавши цикл виїзних занять, екскурсії, конференції, реферати, есе, доповіді тощо. Виходимо з того, що практична діяльність є надзвичайно вагомою, адже розкриває можливе реальне застосування отриманих теоретичних знань майбутніх фахівців сфери туризму та складається із навчальних практик та стажувань. Саме на основі практичної діяльності студенти мали можливість застосувати отримані теоретичні знання та вміння у реальній діяльності. Відзначимо, що практика є важливим елементом навчального процесу та найскладнішою його формою в організаційному та методичному плані. Для якісної організації практики ми ефективно поєднували інтереси бази практики та коледжу як навчального закладу, а також пристосували процес навчання до практичних завдань конкретної установи чи організації сфери туризму. Такий підхід до організації практичної підготовки дозволяє послідовно підтримувати належний рівень інтересу до освітнього процесу здобувачів освіти з метою якісного оволодіння практичним досвідом реалізації майбутньої професійної діяльності.

У нашому дослідженні розроблена авторська модель формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності виконує три основні функції:

– психолого-педагогічного впливу (на основі моделі ми вивчали та осягали особливості організації освітнього процесу у коледжі під час організації професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризм, які б без використання моделювання залишилися не до кінця збагненними через великі масштаби, або свою складність);

– нормативна (забезпечила змогу провести валідне порівняння отриманої інформації про стан готовності туризмознавців до майбутньої професійної діяльності з початковою до експериментального дослідження);

– ілюстративна (розробка авторської моделі дозволила нам виявляти і систематизувати отриману наукову інформацію та логічно її впорядкувати, а також моделювання сприяло чіткій науково достовірній обробці зібраних даних);

– систематизуюча (ця функція дозволила на основі розробки моделі розглядати предмет дослідження (у нашому випадку процес формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності) як сукупність взаємодіючих систем).

Відзначимо, що як своєрідний аналог реального об'єкта, авторська модель відтворює найістотніші характеристики професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, що дозволяє виділити її головні методологічні та педагогічні ознаки. По-перше, модель забезпечує обрання ефективних педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності професійної туристської освіти та одночасне створення належних передумов для особистісного розвитку здобувачів освіти, що здійснюється в ході теоретичної та практичної підготовки в закладах фахової передвищої освіти. Ефективність вирішення цього завдання, на наш погляд, може бути значно вищою за рахунок використання можливості насичення змісту освітньої діяльності студентів інноваційними освітніми технологіями, які базуються на використанні інтерактиву.

По-друге, авторська модель враховує можливості гуманізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі через забезпечення ширших можливостей для професійно-особистісного розвитку як на заняттях так і за межами освітнього процесу, де майбутні туризмознавці вдосконалюють професійну майстерність в різних напрямках туризму (експедиції, секції студентського наукового товариства тощо).

По-третє, представлена модель відображає базові характеристики особистості та окреслює зміст майбутньої професійної діяльності, виступаючи орієнтиром у дослідженні динаміки їх удосконалення, що сприяє підвищенню ефективності професійної туристичної освіти на різних етапах її становлення та функціонування.

По-четверте, розроблена модель є динамічною структурою, адже базові елементи моделі можуть, за потреби, змінюватися, а також виступають головними орієнтирами при розробці практичних засобів методичного забезпечення та розробки дидактичних матеріалів для студентів спеціальності J3 Туризм та рекреація, що навчаються в коледжі.

По-п'яте, авторська модель забезпечує ґрунтовну основу для розробки засобів педагогічного управління професійно-особистісним розвитком майбутніх фахівців сфери туризму під час професійного навчання у закладах фахової передвищої освіти.

Висновки. Основними недоліками професійної підготовки майбутніх кадрів у закладах фахової передвищої освіти є несистемне поєднання теоретичних досліджень із методологію. Саме педагогічне моделювання та цілеспрямоване використання найбільш вагомих загальних методологічних принципів зможуть суттєво зменшити ці прорахунки та вдосконалити якість професійної підготовки майбутніх фахівців галузі знань J Транспорт та послуги спеціальності J3 Туризм та рекреація. Педагогічне моделювання володіє великим потенціалом для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, а розробка та використання моделей є вагомим для визначення або уточнення характеристик освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти та раціоналізації способів формування у здобувачів освіти готовності до майбутньої професійної діяльності. Запропонована нами модель виражає єдність цілей, принципів, змісту, форм та методів організації освітнього процесу. Головним блоком моделі визнано організаційний, який поєднуючи різні освітні компоненти, позааудиторну діяльності та практичну діяльність, допомагає підвищувати ефективність особистісного розвитку майбутнього фахівця сфери туризму з дипломом фахового молодшого бакалавра. Подальші наші напрацювання будуть присвячені обґрунтуванню та експериментальній перевірці дієвості психолого-педагогічних умов, що підвищать результативність процесу формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності під час навчання у закладах фахової передвищої освіти.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Дане дослідження має теоретичний характер та не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Hirschi A. The career resources model: An integrative framework for career counsellors. British Journal of Guidance & Counselling. 2018. No.46 (2). P.153–176. https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1434136
2. Lent R.W., Ezeofor I., Morrison M.A., Penn L.T., & Ireland G. W. Applying the social cognitive model of career self-management. Journal of Vocational Behavior. 2021. S.127. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103550.
3. Баб'юк О.В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дисертація… канд. пед. наук; спеціальність: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови) / О.В.Баб'юк. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019. 280 с.
4. Волкова Н.П. Колаборативне навчання як засіб формування полікультурної комунікативної компетентності при підготовці майбутніх фахівців у галузі туризму. Наука і техніка сьогодні. Серія Педагогіка, 2024. Вип.9 (37). С.297–307. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-297-307
5. Гарбар Г.А. Філософія гостинності в українському просторі туризму (соціально-філософський аналіз): дисертація… канд. філософських наук; спеціальність: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Г.А.Гарбар. Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, Київ, 2013. 394 с.
6. Гарбич Я.В. Інтерактивні технології як головні орієнтири організації якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у закладах фахової передвищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип.78 (1). С.102–107. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.18
7. Драпушко Р.Г. Світоглядна парадигма українського туризму в умовах сучасних трансформаційних процесів: дисертація… канд. філософських наук; спеціальність: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Р.Г.Драпушко. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2018. 195 с.
8. Климко І.Г. Синтез культурних практик туристичної діяльності як фактор гармонізації глобалізаційних процесів сучасності: дисертація… канд. філософських наук; спеціальність: 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури / І.Г.Климко. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2017. 218 с.
9. Кожушко С.П. Інтерактивні технології навчання у підготовці фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. Вип.2 (14). С.244–249. https://doi.org/10.32342/2522-41-5-2017-0-14-244-249
10. Кожушко С.П., Бойко Л.Г. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців турисичної сфери до роботи в умовах кризових станів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. 2023. Вип.1 (25). С.194–203. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-218
11. Літовка-Деменіна С.Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до екскурсійної діяльності в процесі професійної підготовки. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. 2017. Вип.27. С.189–192.
12. Орлова О.В. Туризм в контексті аксіологічної проблематики культури: дисертація… канд. культурології; спеціальність: 26.00.02 – світова культура і міжнародні культурні зв'язки / О.В.Орлова. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2012. 190 с.
13. Якса Н. Основи педагогічних знань: навч. пос. 2007. Київ: Знання. 358 с.

References

1. Hirschi, A. (2018). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 46* (2), 153–176. https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1434136
2. Lent, R.W., Ezeofor, I., Morrison, M.A., Penn, L.T., & Ireland, G.W. (2021). Applying the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, *127*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103550.
3. Bab'iuk, O. V. (2019). *Formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu* [Formation of professionally oriented English language competence in monologue speech of future tourism specialists] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Volkova, N. P. (2024). Kolaboratyvne navchannia yak zasib formuvannia polikulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u haluzi turyzmu [Collaborative learning as a means of forming multicultural communicative competence in the training of future specialists in the field of tourism]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriia Pedahohika*, *9* (37), 297–307. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-297-307 [in Ukrainian].
5. Harbar, H. A. (2013). Filosofiia hostynnosti v ukrainskomu prostori turyzmu (sotsialno-filosofskyi analiz) [Philosophy of hospitality in the Ukrainian tourism space (socio-philosophical analysis)] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
6. Harbych, Ya. V. (2024). Interaktyvni tekhnolohii yak holovni oriientyry orhanizatsii yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu u zakladakh peredvyshchoi osvity [Interactive technologies as the main guidelines for organizing quality professional training of future tourism specialists in higher educational institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, *78* (1), 102–107. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.18 [in Ukrainian].
7. Drapushko, R. H. (2018). *Svitohliadna paradyhma ukrainskoho turyzmu v umovakh suchasnykh transformatsiinykh protsesiv* [The worldview paradigm of Ukrainian tourism in the context of modern transformation processes] (Unpublished PhD dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
8. Klymko, I. H. (2017). *Syntez kulturnykh praktyk turystychnoi diialnosti yak faktor harmonizatsii hlobalizatsiinykh protsesiv suchasnosti* [Synthesis of cultural practices of tourism activity as a factor in harmonizing globalization processes of modernity] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
9. Kozhushko, S. P. (2017). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv turystychnoi haluzi do profesiinoi vzaiemodii [Interactive learning technologies in training tourism industry specialists for professional interaction]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia», 2* (14), 244–249. https://doi.org/10.32342/2522-41-5-2017-0-14-244-249 [in Ukrainian].
10. Kozhushko, S.P., & Boiko, L.H. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv turysychnoi sfery do roboty v umovakh kryzovykh staniv [Competency-based approach to training tourism professionals to work in crisis situations]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia*, *1* (25), 194–203. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-218 [in Ukrainian].
11. Litovka-Demenina, S.H. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu do

ekskursiinoi diialnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky [Pedagogical conditions for forming the readiness of future tourism specialists for excursion activities in the process of professional training]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu, 27*, 189–192. [in Ukrainian].
12. Orlova, O.V. (2012). *Turyzm v konteksti aksiolohichnoi problematyky kultury* [Tourism in the context of the axiological problematics of culture] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
13. Yaksa, N.V. (2007). *Osnovy pedahohichnykh znan* [Fundamentals of pedagogical knowledge]. Znannia. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 31.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 05.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Harbych Yaroslav
PhD Student
Department of Informatics and Teaching Methods
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES

Abstract. The article is devoted to theoretical and methodological issues of improving the quality of the educational process in institutions of professional pre-higher education that train future specialists who will work in the field of tourism. It aims to analyze the potential of pedagogical modeling during the formation of readiness for professional activity of future tourism specialists at higher institutions of professional pre-higher education, and to characterize the methodological aspects that are the basis for the development of the author's model. Research methods applied: deductive analysis of psychological and pedagogical literature, comparison and generalization of theoretical information, and examination of scientific publications to highlight theoretical and methodological issues related to model development. The use of pedagogical modeling during the organization of professional training of future professional junior bachelors in the specialty J3 «Tourism and Recreation» can significantly increase their readiness for future activities. We consider pedagogical modeling as a method of scientific research that serves for the purposes of theoretical and methodological justification for introducing innovations into professional training, and helps to choose effective practical ways to improve the educational process in college. The study presents approaches to understanding the scientific definition of «model». The model of formation of future tourism specialists' readiness for professional activity is considered as a schematic graphic image that reproduces the real educational process in colleges and is able to replace it, so that new information about improving the educational process can be obtained. The article highlights the general methodological principles, which are the basis for developing the author's model. Attention is focused on understanding the functions of the author's model of formation of readiness of future specialists in the field of tourism for professional activity. The main block of the model is recognized as organizational, combining educational components, extracurricular activities, and practical activities, and helping to increase the effectiveness of personal development of a future tourism specialist with a professional junior bachelor's degree.

Keywords: professional training, colleges, future tourism professionals, model, principles, functions.

УДК 37.013:126
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.72-77

Глядик Богдан Миколайович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
glyadykbohdan@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-7498-370X

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. Мета дослідження: обґрунтування стратегічних напрямів формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери та конкретизації їх значення у процесі набуття професійних компетентностей. На основі логічного, змістового, порівняльного аналізу наукових джерел досліджено, що формування соціокомунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти передбачає комплексну та системну роботу, що реалізується через низку взаємопов'язаних напрямів, зокрема комунікативний, соціальний, психологічний, етичний та інтегративний. Кожен із цих напрямів спрямований на формування певних знань, умінь і особистісних якостей майбутнього фахівця, проте їх поєднання забезпечує цілісний розвиток здатності до ефективної професійної взаємодії у соціальній сфері. Конкретизовано, що реалізація комунікативного, соціального, психологічного, етичного та інтегративного напрямів у процесі професійної підготовки забезпечує комплексне формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та визначено їх значення у процесі набуття професійних компетентностей фахівців соціальної сфери. Їх взаємодія сприяє формуванню фахівця, який володіє необхідними комунікативними навичками, високим рівнем соціальної відповідальності, психологічною готовністю до роботи з різними категоріями населення та здатністю ефективно діяти у складних умовах сучасного суспільства. Доведено, що стратегічні напрями формування соціокомунікативної компетентності не існують ізольовано, а взаємодіють між собою, сприяючи формуванню високого рівня комунікативної культури та підвищенню готовності до ефективної діяльності у соціальній сфері, створюють комплексну систему набуття професійних компетентностей.

Ключові слова: компетентність, соціокомунікативна компетентність, комунікативна компетентність, спілкування, майбутні фахівці соціальної сфери, здобувачі освіти.

Вступ. Важливість дослідження вказаної проблематики зумовлюється також запитами сучасного ринку праці та вимогами міжнародних освітніх стандартів, у яких соціальні та комунікативні компетентності визначаються як ключові показники професійної готовності. У європейському освітньому просторі соціокомунікативна компетентність розглядається не як додатковий компонент підготовки, а як центральний показник здатності до професійної взаємодії. Україна, інтегруючись у європейський освітній простір, має адаптувати власні програми до сучасних вимог, що зумовлює потребу у створенні науково обґрунтованих моделей формування цієї компетентності. Водночас практика доводить, що рівень соціокомунікативної компетентності здобувачів освіти соціальних спеціальностей є нерівномірним, що свідчить про необхідність виявлення основних чинників, які впливають на процес її становлення, а також визначення педагогічних умов, що забезпечують її розвиток максимально ефективно.

Важливо підкреслити, що соціокомунікативна компетентність майбутніх фахівців виконує не лише професійну, але й особистісну функцію: вона сприяє формуванню внутрішньої психологічної стійкості, попереджує професійне вигорання, розвиває здатність до саморефлексії та саморегуляції. У діяльності фахівців соціальної сфери, які нерідко працюють із кризовими, травматичними або конфліктними ситуаціями, комунікативні й соціальні навички дають змогу зберігати баланс між емпатією та професійною дистанцією, забезпечувати соціальну підтримку та не втрачаючи об'єктивності. У цьому сенсі розвиток соціокомунікативної компетентності стає не лише умовою професійного успіху, але й запорукою соціально-психологічного благополуччя самого фахівця, тому й формування її має здійснюватися системно, послідовно та з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних і професійних особливостей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі багато науковців активно досліджували проблему формування соціокомунікативної компетентності (Н.Бабаченко [2], Б.Гладик та співавтори [3], Д.Годлевська [5], С.Калуш [6], Л.Лимар [7], О.Плужник [8], Е.Садовська та А.Ярошенко [9], Н.Самборська [10], А.Стьопкіна та І.Трубник [12], І.Шпичко [13], Т.Шевчук та співавтори [15; 16]). Аналіз останніх публікацій показує, що питання напрямів формування цієї компетентності саме у майбутніх фахівців соціальної сфери, а також ефективні підходи до її формування, залишаються недостатньо вивченими.

У контексті дослідження наукової проблеми, важливими є сучасні дослідження [14], які зосереджені на аналізі структури соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців медиків. І.Шпичко [13] аналізує зміст та структуру соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. С.Соболєва [11] розглядає формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально–гуманітарних дисциплін [11]. Л.Лимар [7] виокремлює основні компоненти соціальної компетентності сімейних лікарів в Україні. Н.Бабаченко [2] розкриває зміст і структуру соціокомунікативної компетентності публічного службовця. А у фундаментальному дослідженні Н.Глебова [4] соціальна компетентність висвітлюється у соціологічному аспекті вивчення чинників успішної колективної професійної діяльності.

У процесі аналізу соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери вагомою є думка А.Стьопкіної та І.Трубник [12], які наголошують

© Глядик Б. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

на необхідності проблемного навчання, яке розглядається як творчий процес постановки та розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій, у формуванні соціокомунікативної компетентності та забезпеченні практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Соціальний аспект професійної комунікації досліджували і зарубіжні дослідники (J.Habermas [16], O.Hargie [17], E.Reith–Hall [18], D.D'Amour [19], I.Oandasan [19], E.Wenger [20]), зазначаючи, що формування соціально комунікативної складової професійного спілкування відбувається на перетині поведінкових, гуманістичних, ситуативних і міжпрофесійних підходів, що в свою чергу формує здатність до ефективної взаємодії в мультидисциплінарних командах. Інтеграція цих підходів у підготовку фахівців соціальної сфери в українських університетах може підвищити якість освіти, зміцнити етичну культуру професійного спілкування та забезпечити готовність майбутніх фахівців до роботи у складному соціальному середовищі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні стратегічних напрямів формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери та конкретизації їх значення у процесі набуття професійних компетентностей.

Методи дослідження: логічний, змістовий, порівняльний аналіз наукових джерел, аналіз основних напрямів формування соціокомунікативної компетентності, встановлення структурних зв'язків, систематизація та узагальнення, системне теоретичне узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Необхідність формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери зумовлена специфікою їхньої професійної діяльності, яка спрямована на захист прав людини, підтримку та соціальну допомогу вразливим категоріям населення. У процесі виконання своїх професійних обов'язків соціальні працівники, соціальні педагоги та інші спеціалісти соціальної сфери постійно взаємодіють із різними групами населення, зокрема дітьми, сім'ями у складних життєвих обставинах, внутрішньо переміщеними особами, людьми з інвалідністю, ветеранами війни та іншими категоріями, які потребують соціальної підтримки. Така діяльність передбачає не лише надання соціальних послуг, а й налагодження ефективної комунікації, побудову довірливих взаємин, уміння вислуховувати, розуміти потреби клієнтів і знаходити оптимальні шляхи вирішення їхніх проблем.

У сучасних умовах «соціокомунікативна компетентність стає фундаментом для ефективної взаємодії з клієнтами, співробітниками та іншими учасниками соціальної сфери. Вона охоплює широкий спектр навичок, включаючи вміння слухати, емпатію, уміння висловлювати свої думки й ідеї зрозуміло та переконливо, уміння розв'язувати конфлікти й працювати в команді» [3, с.36], саме тому на сьогодні, для фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, педагогів, психологів, фахівців соціальних служб) вона стає базовою професійною якістю.

З огляду на це, формування соціокомунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти передбачає комплексну та системну роботу, що реалізується через низку взаємопов'язаних напрямів, зокрема комунікативний, соціальний, психологічний, етичний та інтегративний. Кожен із цих напрямів спрямований на формування певних знань, умінь і особистісних якостей майбутнього фахівця, проте їх поєднання забезпечує цілісний розвиток здатності до ефективної професійної взаємодії у соціальній сфері.

Комунікативний напрям передбачає формування у здобувачів освіти здатності до ефективного професійного спілкування, що є основоположною складовою діяльності фахівця соціальної сфери, що і підтверджує Н.Самборська: «категорія компетентності має міждисциплінарний характер і складає підґрунтя комунікативної компетентності як базової характеристики кваліфікації фахівця у системі людина–людина» [10]. Саме у межах цього напряму студенти опановують теоретичні основи комунікації, вивчають особливості вербального та невербального спілкування, засвоюють техніки активного слухання, аргументованого висловлювання власної позиції та ведення конструктивного діалогу. Важливим аспектом є розвиток уміння встановлювати довірливий контакт із клієнтами, будувати партнерські взаємини та підтримувати ефективну комунікацію у різних професійних ситуаціях, а реалізація цього напряму здійснюється через використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій, тренінгів, рольових ігор, моделювання професійних ситуацій, що сприяє набуттю практичного досвіду комунікативної взаємодії [5; 10].

У свою чергу *соціальний напрям* орієнтований на формування здатності майбутніх фахівців до ефективної взаємодії з різними соціальними групами та інституціями, так як соціальна робота передбачає співпрацю з представниками різних категорій населення, зокрема сім'ями у складних життєвих обставинах, дітьми, внутрішньо переміщеними особами, людьми з інвалідністю, ветеранами війни та іншими вразливими групами, що і забезпечує реалізацію соціальної складової соціокомунікативної компетентності. На цьому наголошують науковці Т.Шевчук та С.Хлєстова, подаючи визначення категорії «під соціокомунікативною компетентністю можна вважати сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, морально–етичних норм, людських цінностей, які забезпечують інтеграцію особистості в соціум, налагодженню ефективних комунікацій у професійній сфері, сприяють успішній самореалізації фахівця» [15, с.424]. Тому важливим завданням професійної підготовки є формування розуміння соціальних процесів, здатності враховувати соціокультурні особливості клієнтів, а також розвиток навичок міжвідомчої взаємодії та командної роботи. У ході реалізації цього напряму здобувачі освіти повинні навчатися організовувати соціальну підтримку, координувати діяльність різних соціальних інституцій та ефективно співпрацювати з громадськими організаціями і державними структурами.

Наступний *психологічний напрям* спрямований на розвиток особистісних якостей та психологічних умінь, необхідних для професійної взаємодії у соціальній сфері. Особливістю діяльності соціальних працівників та соціальних педагогів є постійна робота з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, переживають емоційні труднощі або потребують підтримки, з огляду на це майбутні фахівці повинні володіти навичками емпатії, емоційної підтримки, психологічної чутливості, а також здатністю розуміти внутрішній стан клієнта. Важливою складовою цього напряму є формування умінь попередження та врегулювання конфліктних ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до саморегуляції у професійній діяльності, адже «соціокомунікативна

діяльність спрямована не лише на ефективний обмін інформацією, але й забезпечення гармонійної та результативної взаємодії публічного службовця з суспільством, колегами та представниками інших інституцій з урахуванням соціальних і культурних особливостей, що сприяє підвищенню довіри» [2, с.117].

На формуванням професійних цінностей, моральних принципів та етичних норм, які регулюють діяльність фахівців соціальної сфери**,** націлений *етичний напрям*, адже професійна взаємодія з клієнтами потребує дотримання принципів гуманізму, поваги до гідності людини, конфіденційності, толерантності та недискримінації. У межах цього напряму майбутні фахівці соціальної сфери повинні засвоїти етичні стандарти соціальної роботи, навчитися приймати відповідальні рішення у складних моральних ситуаціях та сформувати усвідомлене ставлення до професійної відповідальності, а етична складова підготовки сприятиме формуванню професійної культури спілкування та забезпечує гуманістичний характер соціальної допомоги [12; 13].

Наступним стратегічним напрямом виступає *інтегративний,* який передбачає поєднання знань, умінь та особистісних якостей, сформованих у межах попередніх напрямів, у цілісну систему фахової підготовки. З огляду на це, його реалізація відбувається через практичну підготовку студентів, проходження практик, участь у соціальних проектах, волонтерській діяльності, виконання практико–орієнтованих завдань і досліджень. Саме у процесі інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду відбувається становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця та формування здатності застосовувати соціокомунікативні вміння у реальних умовах професійної діяльності. На інтегративності навчального матеріалу наголошує дослідниця Соболєва С. і наголошує, що слід «розробляти та впроваджувати в навчальний процес нові активні методи проведення навчальних занять, організації самостійної роботи студентів, залучення їх до науково–дослідницької діяльності з метою підготовки майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах швидких змін соціально–політичних, соціально–економічних, соціально–культурних реалій сьогодення задля особистої соціальної успішності, розвитку й удосконалення всього українського суспільства» [11, с.204].

Важливість стратегічних напрямів формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери зумовлена тим, що кожен із них сприяє розвитку певних компонентів професійної готовності майбутнього фахівця Комунікативний напрям забезпечує формування умінь ефективного професійного спілкування, здатності до ведення діалогу, аргументованого висловлювання власної позиції та налагодження взаєморозуміння з різними учасниками соціальної взаємодії. Соціальний напрям спрямований на розвиток здатності до взаємодії з різними соціальними групами та інституціями, що є необхідним для організації комплексної соціальної підтримки та координації діяльності різних суб'єктів соціальної роботи. Не менш важливим є психологічний напрям, який сприяє формуванню емпатії, емоційної чутливості, здатності розуміти внутрішній стан іншої людини та надавати психологічну підтримку. У професійній діяльності фахівців соціальної сфери такі якості мають особливе значення, оскільки дозволяють встановлювати довірливі стосунки з клієнтами, ефективно реагувати на складні життєві ситуації та сприяти соціальній адаптації людей. Водночас етичний напрям забезпечує формування професійних цінностей, моральних принципів та відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків. Дотримання етичних норм, повага до гідності людини, конфіденційність та толерантність є важливими умовами ефективної соціальної допомоги та формування довіри між фахівцем і клієнтом.

Особливу роль відіграє інтегративний напрям, оскільки забезпечує поєднання теоретичних знань, практичних умінь і особистісних якостей у цілісну систему професійної компетентності. Завдяки інтеграції різних аспектів підготовки відбувається формування здатності застосовувати соціокомунікативні знання та навички у реальних умовах професійної діяльності, що сприяє підвищенню ефективності соціальної роботи.

Для більш чіткого розуміння ролі стратегічних напрямів формування соціокомунікативної компетентності у професійній підготовці фахівців соціальної сфери доцільно узагальнити їх у вигляді Таблиці 1, що відображає зміст кожного напряму, основні складові та їх значення для набуття професійних компетентностей.

Таким чином, стратегічні напрями формування соціокомунікативної компетентності не існують ізольовано, а взаємодіють між собою, сприяють формуванню високого рівня комунікативної культури та підвищенню готовності до ефективної діяльності у соціальній сфері, створюють комплексну систему набуття професійних компетентностей.

Висновки. Загалом, реалізація комунікативного, соціального, психологічного, етичного та інтегративного напрямів у процесі професійної підготовки забезпечує комплексне формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Їх взаємодія сприяє формуванню фахівця, який володіє необхідними комунікативними навичками, високим рівнем соціальної відповідальності, психологічною готовністю до роботи з різними категоріями населення та здатністю ефективно діяти у складних умовах сучасного суспільства. Напрями формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, педагогів, психологів, фахівців соціальних служб) є взаємопов'язаними складовими єдиного освітнього процесу та мають важливе значення для їхньої фахової підготовки. Комплексна реалізація їх сприяє формуванню професійно компетентного, етично відповідального та соціально активного фахівця, здатного до ефективної комунікації, професійної взаємодії та результативного вирішення соціальних проблем у сучасному суспільстві. Подальші наукові пошуки у сфері формування соціокомунікативної компетентності мають бути спрямовані на розроблення інноваційних освітніх моделей, удосконалення змісту та методів професійної підготовки, а також на дослідження впливу сучасних соціальних і технологічних змін на комунікативну діяльність фахівців соціальної сфери. Реалізація цих напрямів сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців та забезпечить їхню готовність до ефективної професійної діяльності в умовах ведення військових дій.

Таблиця 1

Стратегічні напрями формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери як складові освітнього процесу

Стратегічний напрям	Основний зміст	Форми та методи реалізації	Значення у процесі набуття професійних компетентностей
Комунікативний	Формування здатності до ефективного професійного спілкування, ведення діалогу, аргументоване висловлення думки, використання вербальних і невербальних засобів комунікації.	1. Навчальні дискусії. 2. Тренінги комунікативних умінь. 3. Практичні заняття та рольові ігри. 4. Моделювання професійних ситуацій. 5. Кейс–методи. 6. Використання технологій симуляційних середовищ.	Розвиток уміння встановлювати контакт із клієнтами, ефективно передавати інформацію, вести переговори та будувати конструктивну взаємодію.
Соціальний	Формування здатності до взаємодії з різними соціальними групами та інституціями, розуміння соціальних процесів і потреб різних категорій населення.	1. Соціальні проєкти. 2. Командна робота та групова робота. 3. Волонтерська діяльність. 4. Міжвідомча взаємодія під час практик. 5. Кейс–стаді та аналіз реальних ситуацій.	Сприяє розвитку соціальної відповідальності, навичок співпраці, координації діяльності різних суб'єктів соціальної роботи.
Психологічний	Розвиток емпатії, емоційної чутливості, здатності до психологічної підтримки клієнтів, умінь врегулювання конфліктів.	1. Психологічні практикуми та тренінги. 2. Вправи з розвитку емпатії. 3. Аналіз професійних ситуацій. 4. Тренінги з кризової психології та роботи з травмою. 5. Рефлексивна робота в групах з супервізії.	Формує здатність розуміти емоційний стан клієнтів, будувати довірливі стосунки та надавати ефективну соціальну підтримку.
Етичний	Засвоєння професійних цінностей, моральних принципів, норм професійної етики та відповідальності, усвідомлення особистої відповідальності фахівця.	1. Аналіз етичних дилем та правових основ соціальної роботи. 2. Дискусії та дебати з етичних кейсів. 3. Обговорення професійних ситуацій, 4. Вивчення етичних кодексів та розробка власного етичного кодексу.	Забезпечує формування професійної культури, дотримання принципів гуманізму, конфіденційності та поваги до гідності людини.
Інтегративний	Поєднання теоретичних знань, практичних умінь і особистісних якостей у цілісну систему професійної компетентності.	1. Навчальні та професійно спрямовані практики. 2. Міждисциплінарна взаємодія. 3. Участь у соціальних проєктах. 4. Практико–орієнтоване навчання. 5. Самоаналіз та портфоліо компетентностей.	Забезпечує використання набутих знань на практиці та формує готовність до фахової діяльності.

Джерело: систематизовано автором на основі [1; 3; 5; 8; 9; 10]

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. При написанні роботи інструменти штучного інтелекту не використовувались, з поглядами на проблему ознайомлювалися.

Список використаної літератури

1. Антіпова Н.П. Сутність поняття «компетентнісний підхід» в науково-педагогічній літературі. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип.199 (1). С.28–32.
2. Бабаченко Н. Зміст і структура соціокомунікативної компетентності публічного службовця. Аспекти публічного управління. 2025. Вип.13 (1). С.114-121. https://doi.org/10.15421/152513
3. Глядик Б., Петришин Л., Кульчицький В., Кульчицький Т. Сутність соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні питання розвитку науки та інновацій. Освітня аналітика України. 2024. Вип.1 (27). С.34–45. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-1-34-45
4. Глебова Н.І. Соціальна компетентність: соціологічні аспекти дослідження чинників успішної колективної професійної діяльності. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2017. Вип.1/2 (33/34). С.101–106.
5. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.05. Нац. пед. ун. ім. М.Драгоманова. Київ, 2007. 23 с.
6. Калуш С.К. Соціально-професійна компетентність як цілісний результат професійної освіти. Проблеми якості освіти. Київ: Дослідн. центр проблем якості підготовки фахівців, 2008. 206 с.

7. Лимар Л.В. Основні компоненти соціальної компетентності сімейних лікарів в Україні. Медична освіта. 2019. Вип.2. С.90–95. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10101
8. Плужник О. Формування соціо-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційної освіти. Society. Document. Communication 2022. Вип.7 (1). С.266–284. https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-14-266-284
9. Садовська Е., Ярошенко А. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу: монографія. Хожув-Київ-Варшава, 2018. 158 с.
10. Самборська Н.М. Комунікативна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. Педагогічні науки. 2016. Вип.1 (83). С.126–130.
11. Соболєва С. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. Вип.2. С.197–206. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.02/197-206.
12. Стьопкіна А.С., Трубник І.В. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Вип.1 (100). С.247–256. https://doi.org/10.33216/2220- 6310-2021-100-1-247-256.
13. Шпичко І. Зміст та структура соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. Збірник наукових праць Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. Вип.2. С.268–271.
14. Шевчук Т.І., Мартинець Л.А., Зарішняк І.М., Хлєстова С.С., Васенко Т.Б., Спрут О.В. Структура соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів. Вісник Вінницького національного медичного університету. 2021. Вип.25 (1). С.113–117. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25(1)-21
15. Шевчук Т.І., Хлєстова С.С. Науково-теоретичні основи формування соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів у процесівивчення природничих дисциплін. In Challenges and achievements of medical science and education: Collective monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2020. P.412–430. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20
16. Habermas J. The theory of communicative action. Vol.1 Reason and the realization of society. Boston: Beacon Press, 1984. 561 p.
17. Hargie O. Skilled interpersonal communication: research, theory and practice. London: Routledge, 2021. 678 p. https://doi.org/10.4324/9781003182269
18. Reith-Hall E. The teaching and learning of communication skills in social work education. Systematic Review. 2022. Vol.11. Article 266. https://doi.org/10.1186/s13643-022-02125-w
19. D'Amour D., Oandasan I. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. Journal of Interprofessional Care. 2005. Vol.19 (1). P.8–20. https://doi.org/10.1080/13561820500081604
20. Wenger E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

References

1. Antipova, N.P. (2014). Sutnist poniattia «kompetentnisnyi pidkhid» v naukovo-pedahohichnii literaturi [The essence of the concept of the "competency-based approach" in scientific and pedagogical literature]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia*, *199* (1), 28–32. [in Ukrainian].
2. Babachenko, N. (2025). Zmist i struktura sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti publichnoho sluzhbovtsia [Content and structure of socio-communicative competence of a public servant]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*, *13* (1), 114–121. https://doi.org/10.15421/152513 [in Ukrainian].
3. Hliadyk, B., Petryshyn, L., Kulchytskyi, V., & Kulchytskyi, T. (2024). Sutnist sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [The essence of socio-communicative competence of future specialists in the social sphere]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, *1* (27), 34–45. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-1-34-45 [in Ukrainian].
4. Hlebova, N.I. (2017). Sotsialna kompetentnist: sotsiolohichni aspekty doslidzhennia chynnykiv uspishnoi kolektyvnoi profesiinoi diialnosti [Social competence: Sociological aspects of studying the factors of successful collective professional activity]. *Visnyk NTUU KPI. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*, *1/2* (33/34), 101–106. [in Ukrainian].
5. Hodlevska, D.M. (2007). Formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university] (Extended abstract of PhD dissertation). National Pedagogical Dragomanov University. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1407 [in Ukrainian].
6. Kalush, S.K. (2008). Sotsialno-profesiina kompetentnist yak tsilisnyi rezultat profesiinoi osvity [Socio-professional competence as an integral result of professional education]. Research Center for the Problems of Quality of Specialist Training. [in Ukrainian].
7. Lymar, L.V. (2019). Osnovni komponenty sotsialnoi kompetentnosti simeinykh likariv v Ukraini [Main components of social competence of family doctors in Ukraine]. *Medychna osvita*, *2*, 90–95. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10101 [in Ukrainian].
8. Pluzhnyk, O. (2022). Formuvannia sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoi osvity [Formation of socio-communicative competence of higher education students in the conditions of distance education]. *Society. Document. Communication*, *7* (1), 266–284. https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-14-266-284 [in Ukrainian].
9. Sadovska, E. & Yaroshenko, A. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of professional competence of a social worker in higher education institutions]. Chorzów–Kyiv–Warsaw. [in Ukrainian].
10. Samborska, N.M. (2016). Komunikatyvna kompetentnist u strukturi profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Communicative competence in the structure of professional competence of a future specialist]. *Pedahohichni nauky*, *1* (83), 126–130 [in Ukrainian].
11. Sobolieva, S. (2018). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky u protsesi vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of social competence of future specialists in economics in the process of teaching social and humanitarian disciplines]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *2*, 197–206. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.02/197-206 [in Ukrainian].
12. Stopkina, A.S., & Trubnyk, I.V. (2021). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Formation of socio-communicative competence of future specialists in the social sphere]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, *1* (100), 247–256. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-247-256 [in Ukrainian].
13. Shpychko, I. (2013). Zmist ta struktura sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [Content and structure of social competence of future specialists in the service sector]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu Ukraina*, *2*, 268–271. [in Ukrainian].
14. Shevchuk, T.I., Martynets, L.A., Zarishniak, I.M., Khliestova, S.S., Vasenko, T.B. & Sprut, O.V. (2021). Struktura sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Structure of socio-communicative competence of future

doctors]. *Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu*, *25* (1), 113–117. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25(1)-21 [in Ukrainian].
15. Shevchuk, T.I., & Khliestova, S.S. (2020). Naukovo-teoretychni osnovy formuvannia sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u protsesi vyvchennia pryrodnychykh dystsyplin [Scientific and theoretical foundations of the formation of socio-communicative competence of future doctors in the process of studying natural sciences]. In *Challenges and achievements of medical science and education (pp.412–430)*. Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20 [in Ukrainian].
16. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol.1 Reason and the realization of society*. Beacon Press.
17. Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003182269
18. Reith-Hall E. (2022). The teaching and learning of communication skills in social work education. *Systematic Review, 11*, 266. https://doi.org/10.1186/s13643-022-02125-w
19. D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: *An emerging concept. Journal of Interprofessional Care, 19* (1), 8–20. https://doi.org/10.1080/13561820500081604
20. Wenger E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Рукопис надійшов: 14.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 18.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Hliadyk Bohdan
PhD Student in the specialty 231 Social Work
V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

STRATEGIC DIRECTIONS FOR DEVELOPING THE SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS

Abstract. This article presents a structural analysis of the strategic directions for developing the sociocommunicative competence of social work professionals. The study aims to substantiate the strategic directions for developing the sociocommunicative competence of social work professionals and clarify its significance in the acquisition of professional competencies. Based on a logical, content-based, and comparative analysis of scientific sources, it has been found that the development of sociocommunicative competence in future social sector professionals in higher education institutions requires comprehensive and systematic work, implemented through a series of interrelated areas, including communicative, social, psychological, ethical, and integrative. The implementation of communicative, social, psychological, ethical, and integrative approaches in the professional training process ensures the comprehensive development of the sociocommunicative competence of future social workers, and their significance in the process of acquiring professional competencies is identified. Their interaction contributes to the development of a specialist who possesses the necessary communication skills, a strong sense of social responsibility, psychological readiness to work with diverse segments of the population, and the ability to act effectively in the complex conditions of modern society. Each area is aimed at developing specific knowledge, skills, and personal qualities in future professionals; however, their combination ensures the holistic development of the ability for effective professional interaction in the social sphere. The strategic areas of developing sociocommunicative competence do not exist in isolation but interact with one another, contributing to the formation of a high level of communicative culture and increasing readiness for effective activity in the social sphere, thereby creating a comprehensive system for acquiring professional competencies.

Keywords: competence, sociocommunicative competence, communicative competence, communication, future social workers, students.

УДК 311.17:004:378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.78-84

Гулівата Інна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри права
Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету
м.Вінниця, Україна
i.hulivata@vtei.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-4752-535X

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА КРИТЕРІЄМ ПІРСОНА

Анотація. Досліджено актуальну проблему цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти. Обґрунтовано та практично апробовано авторську методику формування цифрових компетентностей, що ґрунтується на інтеграції профільних дисциплін із використанням сучасного інструментарію (Trello, Jira, Power BI, Google Analytics) та використання комплексу завдань, спрямованих на розвиток інформаційної грамотності, вміння працювати з даними, навичок комунікації та співпраці, створення цифрового контенту й безпеки, а також оцінювання здатності ідентифікувати цифрові потреби, вирішувати технічні проблеми й творчо адаптуватися до нових технологічних рішень в освітньому процесі. Дослідно-експериментальна робота реалізовувалася протягом 2022–2025 рр. на базі Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету та охоплювала констатувальний, пошуковий і формувальний етапи. Для оцінки ефективності запропонованої системи було проведено формувальний експеримент із виділенням контрольних та експериментальних груп. Після завершення навчання в експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання показників: частка студентів із високим рівнем цифрової компетентності зросла з 7,21% до 18,27%, тоді як кількість осіб із низьким рівнем скоротилася втричі. Достовірність отриманих даних підтверджено за допомогою критерію Пірсона (χ^2). Шляхом порівняння емпіричного значення ($\chi^2 = 38,78$) із критичним ($\chi^2 = 7,81$) доведено статистично значущу відмінність у рівнях сформованості компетентностей здобувачів експериментальної групи. Результати засвідчують, що позитивні зміни в якості підготовки є прямим наслідком впровадженої методики, а не випадковими чинниками. Отримані дані підтверджують педагогічну доцільність застосування спеціалізованого програмного забезпечення для підвищення якості підготовки фахівців економічного спрямування, посилення їхньої мотивації до самостійної роботи та здатності адаптуватися до вимог цифровізованого ринку праці.

Ключові слова: цифрова компетентність, здобувачі економічних спеціальностей, педагогічний експеримент, критерій Пірсона, цифрова трансформація освіти.

Вступ. Сучасний етап розвитку світової економіки характеризується стрімкою експансією цифрових технологій в усі сфери життєдіяльності, що детермінує нові вимоги до підготовки фахівців економічного профілю. Сьогодні ринку праці потрібні професіонали, які не лише володіють фундаментальними економічними знаннями, а й здатні ефективно оперувати інструментами Big Data, використовувати хмарні обчислення та автоматизовані системи управління. У зв'язку з цим, модернізація освітнього процесу та впровадження інноваційних методик підготовки здобувачів вищої освіти набуває критичного значення, стаючи не просто вимогою часу, а стратегічною необхідністю для забезпечення конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів.

Трансформація освітнього простору передбачає якісний перехід від фрагментарного використання інформаційних технологій до побудови цілісних цифрових екосистем. У цьому контексті особливої ваги набуває формування цифрової культури та розвиток цифрового лідерства в межах академічного середовища. У дослідженнях [7] зазначено, що успішна реалізація освітніх інновацій та підвищення академічної успішності безпосередньо залежать від синергії між цифровим управлінням та сталою цифровою культурою закладу освіти. Така парадигма зумовлює гостру потребу в розробці та впровадженні нових методик, що дозволяють студентам не лише технічно опанувати сучасний інструментарій, а й адаптуватися до мінливих запитів цифрової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання цифровізації освіти та професійної підготовки фахівців перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних науковців, зокрема В.Адаха [1], В.Бикова, Н.Бурлаки [2], Ю.Сафонова [3] та О. Спіріна. Важливий аспект реалізації безбар'єрного освітнього середовища через цифрові інструменти висвітлено у працях Т.Близнюк, О.Кривоноса та І.Ніколіної [4], тоді як роль фундаментальних дисциплін у формуванні цифрових компетентностей економістів досліджено Л.Радзіховською [5]. Окрему увагу міжнародним стандартам та європейському досвіду модернізації навчання приділяють Б.Павлюк та С.Ящук [6].

Попри значну кількість теоретичних напрацювань, аналіз актуальних джерел свідчить про зміщення акцентів у бік персоналізації та імерсивності навчання. Зокрема, у дослідженні G Ldokova, S.Frumina та S.A.Alwaely [8] обґрунтовано інноваційний підхід до використання технологій Метавсесвіту в освіті. Автори наголошують на важливості врахування психотипів студентів та застосування нейропсихологічних карт для адаптації цифрових середовищ під індивідуальні потреби здобувачів, що дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу через глибоку самореалізацію в цифровому просторі.

Паралельно з індивідуалізацією, критично важливим аспектом залишається здатність до колективної взаємодії. Систематичний огляд, проведений W. Wider та співавторами [9], демонструє, що цифрова грамотність виступає базовим чинником ефективного колаборативного викладання та навчання. Дослідники доводять, що розвиток навичок спільної роботи у цифровому середовищі є визначальним для професійного становлення сучасного фахівця.

© Гулівата І. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Водночас, більшість існуючих досліджень мають переважно описовий характер, а питання методичного забезпечення підготовки майбутніх економістів до роботи з аналітичними платформами та спеціалізованим ПЗ (Trello, Jira, Tableau, Power BI) в умовах реальних бізнес-кейсів потребує подальшого опрацювання. Залишається недостатньо висвітленим і питання об'єктивної оцінки ефективності впроваджуваних інновацій, що зумовлює необхідність застосування обґрунтованих математико-статистичних методів для підтвердження результативності педагогічних експериментів. Саме ця необхідність переходу від теоретичного опису до емпірично доведеної методики й зумовила вибір теми нашого дослідження.

Метою дослідження є статистичне обґрунтування результатів впровадження методики формування цифрових компетентностей майбутніх економістів ЗВО за критерієм Пірсона (χ^2).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс наукових методів: аналіз та синтез науково-педагогічної літератури з питань цифровізації підготовки фахівців економічного профілю; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) для перевірки ефективності запропонованої методики; методи математичної статистики, зокрема критерій Пірсона (χ^2), для порівняння розподілу рівнів сформованості професійних компетентностей у контрольній та експериментальній групах. Під час підготовки матеріалів дослідження було використано інструменти штучного інтелекту для стилістичного редагування, коректури, перекладу тексту та верифікації бібліографічного опису джерел.

Виклад основного матеріалу. Перевірка ключових гіпотез дослідження охоплювала три послідовні фази: констатувальну (2022 р.), пошукову (2023 р.) та формувальну (2024–2025 рр.).

Протягом першого етапу (2022 р.) основну увагу було зосереджено на теоретичному підґрунті проблеми. Зокрема, проведено ґрунтовний огляд психолого-педагогічних джерел щодо методики розвитку цифрової компетентності майбутніх економістів. Емпірична частина цього періоду включала анкетування студентів та викладачів, а також проведення зрізових контрольних робіт. Отримані дані було систематизовано та узагальнено для подальшого моделювання експерименту.

Другий етап дослідження (2023 р.) був присвячений методологічному обґрунтуванню: на основі виявлених теоретичних закономірностей було спроєктовано концептуальну модель дослідження та висунуто припущення (робочу гіпотезу), які потребували практичного підтвердження.

Впроваджувалися окремі курси, присвячені цифровій грамотності, академічній доброчесності в цифровому середовищі та кібербезпеці. Здійснювалася інтеграція цифрових інструментів у профільні дисципліни через проєктну, дослідницьку та колаборативну діяльність, безпосередньо пов'язану зі спеціальністю студентів. Послідовно розроблялася та вдосконалювалася методика формування цифрових компетентностей здобувачів економічних спеціальностей, що базувалася на системі методів роботи з реальними або змодельованими кейсами, які вимагали використання спеціалізованого програмного забезпечення (наприклад, управління проєктами через Trello чи Jira, аналіз даних за допомогою Tableau). Для відпрацювання практичних навичок використовувалися ігрові елементи, зокрема симуляція кібератак або кризових комунікацій. Важливим складником стало впровадження ролі тьютора чи координатора цифрових активностей, який надавав студентам підтримку в опануванні інструментарію. Окрім того, було організовано стажування на реальних бізнес-кейсах, де здобувачі мали змогу працювати над цифровізацією компаній та використовувати аналітичні платформи, такі як Google Analytics і Power BI, для розв'язання управлінських задач. Паралельно тривав процес накопичення та систематизації емпіричних даних.

Під час завершального (формувального) етапу (2024–2025 рр.) було організовано експериментальне навчання. Його ключовим завданням стало підтвердження обґрунтованості запропонованої гіпотези щодо ефективності методів розвитку цифрових компетентностей майбутніх фахівців економічного профілю у закладах вищої освіти. Необхідною умовою проведення експерименту став відбір певної кількості його учасників. З метою забезпечення вірогідності результатів, формувалася якісно однорідна вибірка шляхом випадкового вибору здобувачів.

Експериментальним дослідженням перевірки ефективності розробленої методики були охоплені перший та другий курси студентів економічних спеціальностей Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету (ВТЕІ ДТЕУ).

Емпірична база дослідження охопила 766 студентів та 5 представників професорсько-викладацького складу. Розподіл респондентів відбувався відповідно до етапів роботи: констатувальний зріз охопив 350 осіб, тоді як у формувальному експерименті взяли участь 416 здобувачів. Основною метою останнього було підтвердження наукових припущень. Для цього було впроваджено спеціалізований діагностичний інструментарій, що включав завдання на оцінку інформаційної та дата-грамотності, цифрової безпеки, а також навичок онлайн-взаємодії та генерування контенту. Також оцінювалася здатність ідентифікувати цифрові потреби, вирішувати технічні проблеми, використовувати технології творчо та адаптуватися до нових технологічних рішень.

У ВТЕІ ДТЕУ було відібрано експериментальні (ЕГ) та контрольні групи (КГ) здобувачів, у яких засобами педагогічного тестування визначено рівень сформованості цифрових компетентностей. Відповідно до умов проведення експерименту, була дотримана вимога стосовно однакового рівня контрольних та експериментальних груп за рівнем сформованості цифрових навичок.

Ефективність впровадженого експериментального навчання визначалася за допомогою таких методів:

– комплексного аналізу (кількісного та якісного) результатів виконання студентами контрольно-діагностичних робіт;

– моніторингу освітнього процесу, що включав регулярні спостереження, проведення інтерв'ю та анкетування учасників;

– узагальнення зворотного зв'язку від професорсько-викладацького складу щодо результативності запропонованої методики.

У ході констатувального експерименту було встановлено наявний рівень сформованості цифрових навичок здобувачів 1-2 курсів економічних спеціальностей ВТЕІ ДТЕУ. За результатами контрольних робіт та тестових завдань здобувачі економічних спеціальностей 1-2-х курсів умовно були поділені за чотирма рівнями формування цифрових компетентностей на основі 12-бальної системи (1-3 бали – низький рівень, 4-6 – середній рівень, 7-9 – достатній рівень і 10-12 – високий рівень). Результати педагогічних досліджень отриманого розподілу наведено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл здобувачів 1-2-х курсів за рівнем сформованості цифрових компетентностей до та після формувального експерименту

Бали	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	Частота в експериментальних групах	Частота в контрольних групах	Частота в експериментальних групах	Частота в контрольних групах
1	0	0	0	0
2	0	2	0	0
3	15	18	2	11
4	28	27	11	25
5	45	48	20	45
6	47	49	47	48
7	36	34	53	34
8	22	21	37	28
9	12	9	24	15
10	3	0	9	2
11	0	0	2	0
12	0	0	3	0

Джерело: розраховано та складено автором за результатами експерименту

Для виявлення статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості цифрових компетентностей здобувачів контрольної та експериментальної груп, використано метод перевірки статистичних гіпотез.

Дані експериментальних досліджень, що систематизовані у таблиці 1, послужили базою для статистичної перевірки нульової та альтернативної гіпотез із застосуванням критерію Пірсона (χ^2). Вибір саме цього статистичного інструментарію обґрунтовується ідентичністю обсягів обох вибірок, їхньою взаємною автономністю, а також незалежністю кожного окремого учасника всередині груп. Додатковим чинником на користь критерію Пірсона стало використання 12-категорійної шкали найменувань для вимірювання результатів.

У межах математичної обробки було сформульовано основну гіпотезу H_0, згідно з якою ймовірності розподілу здобувачів контрольної та експериментальної груп за кожною з i ($i = 1, 2, \ldots 12$) є еквівалентними ($p_{1i} = p_{2i}$), а будь-яка перевага ЕГ вважається наслідком дії випадкових чинників. На противагу цьому, альтернативна гіпотеза H_1 стверджує, що принаймні для однієї з категорій спостерігається нерівність показників ($p_{1i} \neq p_{2i}$). Це дає підстави вважати високий рівень сформованості цифрових компетентностей прямим результатом впровадження запропонованої авторської методики навчання.

Для перевірки гіпотези дослідження було використано двосторонній критерій Пірсона (χ^2) [10, с.359-363]. З огляду на вимоги до використання χ^2-критерію, згідно з якими наповнюваність кожного інтервалу групування має становити щонайменше 5–10 одиниць, було проведено укрупнення категорій із низькою частотою появи ознаки. Після цього було розраховано відносні частоти f'_E та f'_K для експериментальної та контрольної груп відповідно, що дозволило забезпечити коректність подальших статистичних розрахунків. Результати цих перетворень та систематизовані показники відображено у Таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості цифрових компетентностей студентів 1-2-х курсів до та після проведення формувального етапу дослідження

Інтервали	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	Частота в ЕГ	Частота в КГ	Частота в ЕГ	Частота в КГ
1-4	43	47	13	36
5-6	92	97	67	93
7-8	58	55	90	62
9-12	15	9	38	17

Джерело: розраховано та складено автором за результатами експерименту

Користуючись довідковими даними [10, с.386], було встановлено граничне значення критерію Пірсона. Для числа ступенів вільності $v = 3$ (розрахованого як *4 – 1*) та при обраному рівні значущості p = 0,05 (що відповідає 95% довірчій імовірності), критичний показник становить $\chi^2_{КР} = 7,81$.

Визначимо статистично значущі відмінності у експериментальній та контрольній вибірці до формувального експерименту. Дані експериментальних досліджень відобразимо у таблиці 3. Величина $\chi^2 = 2,28 < 7,81 = \chi^2_{КР}$ вказує, на те що можна говорити про ймовірність збігу розподілів на рівні 95%, а отримані дані свідчать про відсутність суттєвих розривів у результатах обох груп, що дозволяє вважати вибірки статистично еквівалентними.

Таким чином, отримані результати надали підстави для прийняття нульової гіпотези відносно отриманих експериментальних даних для здобувачів 1-2-х курсів.

Визначимо статистично значущі відмінності у контрольній вибірці до та після формувального експерименту. Дані експериментальних досліджень відобразимо у таблиці 4. Величина $\chi^2 = 5,34 < 7,81 = \chi^2_{КР}$ вказує, на те що вказані розподіли збігаються при ймовірності на рівні 95%, а контрольна вибірка до та після формувального експерименту також не мають статистично значущих відмінностей. На основі отриманих результатів можна зробити висновок про те, що під час проведення експерименту у контрольній вибірці не відбулося істотних змін.

Таблиця 3

Розподіл здобувачів 1-2-х курсів за рівнем сформованості цифрових компетентностей до формувального експерименту

Інтервали	Частота $f_е$	Частота $f_к$	Відносна частота ($f'_е$ %)	Відносна частота ($f'_к$ %)	$f_е - f_к$	$(f_е - f_к)^2$	χ^2
1-4	43	47	20,67	22,60	-1,92	3,70	0,16
5-6	92	97	44,23	46,63	-2,40	5,78	0,12
7-8	58	55	27,88	26,44	1,44	2,08	0,08
9-12	15	9	7,21	4,33	2,88	8,32	1,92
	$\sum f_е = 208$	$\sum f_к = 208$	*100*	*100*	*0*	$\chi^2 = 2,28$	

Джерело: розраховано та складено автором за результатами експерименту

Таблиця 4

Розподіл здобувачів контрольних груп за рівнем сформованості цифрових компетентностей до та після формувального експерименту

Інтервали	До формувального експерименту $f_{до}$	Після формувального експерименту $f_{після}$	Відносна частота до формувального експерименту ($f'_{до}$ %)	Відносна частота після формувального експерименту ($f'_{після}$ %)	$f'_{після} - f'_{до}$	$(f'_{після} - f'_{до})^2$	χ^2
1-4	47	36	23,08	17,31	-5,77	33,28	1,44
5-6	97	93	46,15	44,71	-1,44	2,08	0,05
7-8	55	62	26,44	29,81	3,37	11,33	0,43
9-12	9	17	4,33	8,17	3,85	14,79	3,42
	$\sum f_д = 208$	$\sum f_п = 208$	*100*	*100*	*0*	$\chi^2 = 5,34$	

Джерело: розраховано та складено автором за результатами експерименту

Визначимо статистично значущі відмінності у експериментальній та контрольній вибірці після формувального експерименту. Дані експериментальних досліджень відобразимо у Таблиці 5. Величина $\chi^2 = 34,18 > 7,81 = \chi^2_{КР}$ вказує, на те що вказані розподіли при ймовірності на рівні 95% розбігаються, а експериментальна та контрольна вибірки після формувального експерименту мають статистично значущі відмінності.

Таблиця 5

Розподіл здобувачів 1-2-х курсів за рівнем сформованості цифрових компетентностей після формувального експерименту

Інтервали	Частота $f_е$	Частота $f_к$	Відносна частота ($f'_е$ %)	Відносна частота ($f'_к$ %)	$f'_е - f'_к$	$(f'_е - f'_к)^2$	χ^2
1-4	13	36	6,25	17,31	-11,06	122,27	19,56
5-6	67	93	32,21	44,71	-12,50	156,25	4,85
7-8	90	62	43,27	29,81	-13,46	181,21	4,19
9-12	38	17	18,27	8,17	-10,10	101,93	5,58
	$\sum f_е = 208$	$\sum f_к = 208$	*100*	*100*	*0*	$\chi^2 = 34,18$	

Джерело: розраховано та складено автором за результатами експерименту

Діаграма (Рис.1) демонструє суттєвий перерозподіл рівнів цифрових компетентностей здобувачів експериментальної групи після впровадження методики.

Нижчий рівень (інтервали 1–4 та 5–6): Спостерігається значне скорочення кількості студентів із низькими показниками. Зокрема, у найбільш критичному інтервалі (1–4) чисельність здобувачів зменшилася з 43 до 13 осіб, що у відсотковому еквіваленті становить падіння з 20,67% до 6,25%.

Середній рівень (інтервал 7–8): Ця категорія стала наймасовішою після експерименту, охопивши 43,27% учасників (90 осіб) порівняно з початковими 27,88%.

Вищий рівень (інтервали 7–8 та 9–12): Кількість студентів, що продемонстрували високі результати, навпаки, зросла. Найбільш помітний прогрес зафіксовано в категорії 9–12, де показник збільшився з 15 до 38 осіб (ріст відносної частоти з 7,21% до 18,27%).

Рисунок 1. Розподіл здобувачів експериментальних груп за рівнем формування цифрових компетентностей до та після формувального експерименту
Джерело: систематизовано автором

Аналогічним чином визначимо статистично значущі відмінності до та після проведення формувального експерименту у експериментальній вибірці.

Сумарне емпіричне значення χ^2, розраховане на основі відхилень до та після експерименту, становить 38,78. Оскільки це значення значно перевищує раніше визначене критичне значення ($\chi^2_{КР} = 7{,}81$), то зазначені розподіли при ймовірності на рівні 95% розбігаються. Таким чином, експериментальна вибірка до та після формувального етапу має статистично значущі відмінності. Слід підкреслити, що зафіксована розбіжність результатів є не просто статистично значущою, а високозначущою, оскільки $p < 0{,}001$. Це дає підстави стверджувати, що виявлені зміни є закономірним наслідком впровадженої методики, а не результатом випадкових факторів.

Відповідно до встановлених статистичних критеріїв, нульова гіпотеза H_0, яка стверджувала відсутність суттєвих розбіжностей між контрольною та експериментальною вибірками ($p_{1i} = p_{2i}$) і приписувала будь-які позитивні зрушення в ЕГ випадковим чинникам, підлягає спростуванню. Натомість приймається альтернативна гіпотеза H_1 ($p_{1i} \neq p_{2i}$), що підтверджує статистичну значущість відмінностей у розподілах хоча б за однією з категорій. Це є вагомим доказом того, що досягнуті результати є прямим наслідком впровадження розробленої методики формування цифрових компетентностей. Таким чином, експериментально доведено, що якість підготовки здобувачів, які навчалися за авторською системою, суттєво відрізняється від показників студентів, котрі опановували матеріал за традиційним підходом.

Висновки. Використання комплексу завдань, спрямованих на розвиток інформаційної грамотності, вміння працювати з даними, навичок комунікації та співпраці, створення цифрового контенту й безпеки, а також оцінювання здатності ідентифікувати цифрові потреби, вирішувати технічні проблеми й творчо адаптуватися до нових технологічних рішень в освітньому процесі, сприяло кращому засвоєнню студентами матеріалу з інформаційних технологій. Водночас було зафіксовано зростання мотивації майбутніх фахівців до виконання різнопланових навчальних завдань та посилення їхньої автономності в освітньому процесі. Викладене вище дає підстави стверджувати про високу педагогічну ефективність та доцільність інтеграції авторської методики розвитку цифрових компетентностей у професійну підготовку економістів. Отже, результати проведеного експерименту загалом підтвердили робочу гіпотезу та продемонстрували ефективність запропонованих методів у контексті цифрової трансформації навчання студентів економічних спеціальностей.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту (зокрема, мовна модель ChatGPT) були використані виключно для стилістичного редагування тексту, перекладу термінів та структурування бібліографічного списку. Автор несе повну відповідальність за інтелектуальний зміст, логіку викладу та достовірність наукових результатів.

Список використаної літератури

1. Адах В., Білоус В. Цифрове освітнє середовище університету як чинник формування професійної культури і компетентностей майбутніх фахівців. Інноватика у вихованні. 2025. Вип.1 (22). С.241–252. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.688.

2. Бурлака Н., Слинчак О. Цифровізація освіти в умовах сучасних викликів. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA» (October 17, 2025). London, UK, 2025. С.193–195. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/3089.
3. Сафонов Ю., Коротун О. Цифровізація освіти в Україні: технології та методики навчання. Трансформаційна економіка. 2024. Вип.2 (07). С.89–94. https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15
4. Гулівата І., Ніколіна І. Цифрові інструменти у реалізації безбар'єрного освітнього середовища. Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. 2023. Вип.51. С.37–42. https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2023-51-05
5. Husak L., Hulivata I., Radzichovska L. The influence of mathematical disciplines on the formation of digital competences of future specialists in the economic field. Modern Engineering and Innovative Technologies. 2023. Вип.3 (27-03). С.24–30. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-27-03-014.
6. Павлюк Б.В., Ящук С.В. Європейські методики цифровізації професійної освіти: стандарти, інструменти та практики впровадження. Сучасні інформаційні технології та методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2025. Вип.78. С.109–118. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-109-118
7. Arham A.F., Norizan, N.S., Muhamad Hanapiyah Z., Mazalan M.I., Yanto H. Enhancing academic performance: investigating the nexus between digital leadership and the role of digital culture. Business Leadership Review. 2024. Vol.37 (3). P.253–276. https://doi.org/10.1108/BL-05-2023-0138
8. Ldokova G., Frumina S., Alwaely S. A. Taking into account students' psychotypes and using their neuropsychological maps when implementing digital educational technologies within the Metaverse. Smart Learning Environments. 2025. Vol.12 (1). Art.15. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00344-3
9. Wider W., Saad A., Mahmood N.A., Ishak S., Aziz M.R.A., Wu C., Wu H., Tanucan J.C.M. International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2026. Vol.27 (1). P.210–234. https://doi.org/10.19173/irrodl.v27i1.8717.
10. Бубняк Т.І. Вища математика: навч. посібник. 2-ге вид., стер. Львів: Новий Світ-2000, 2026. 396 с.

References

1. Adakh, V., & Bilous, V. (2025). Tsyfrove osvitnie seredovyshche universytetu yak chynnyk formuvannia profesiinoi kultury i kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv [Digital educational environment of the university as a factor in the formation of professional culture and competencies of future specialists]. *Innovatyka u vykhovanni*, *1* (22), 241–252. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.688 [in Ukrainian]
2. Burlaka, N., & Slynchak, O. (2025, October 17). Tsyfrovizatsiia osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digitalization of education in terms of modern challenges]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 193–195. https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/3089. [in Ukrainian]
3. Safonov, Yu., & Korotun, O. (2024). Tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini: tekhnolohii ta metodyky navchannia [Digitalization of education in Ukraine: technologies and teaching methods]. *Transformatsiina ekonomika*, *2* (07), 89–94. https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15 [in Ukrainian]
4. Hulivata, I., & Nikolina, I. (2023). Tsyfrovi instrumenty u realizatsii bezbariernoho osvitnioho seredovyshcha [Digital tools in the implementation of a barrier-free educational environment]. *Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo*, *51*, 37–42. https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2023-51-05 [in Ukrainian]
5. Husak, L., Hulivata, I., & Radzichovska, L. (2023). The influence of mathematical disciplines on the formation of digital competences of future specialists in the economic field. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, *3* (27-03), 24–30. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-27-03-014.
6. Pavliuk, B.V., & Yashchuk, S.V. (2025). Yevropeiski metodyky tsyfrovizatsii profesiinoi osvity: standarty, instrumenty ta praktyky vprovadzhennia [European methods of digitalization of vocational education: standards, tools and implementation practices]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, *78*, 109–118. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-109-118. [in Ukrainian]
7. Arham, A.F., Norizan, N.S., Muhamad Hanapiyah, Z., Mazalan, M.I., & Yanto, H. (2024). Enhancing academic performance: Investigating the nexus between digital leadership and the role of digital culture. *Business Leadership Review, 37* (3), 253–276. https://doi.org/10.1108/BL-05-2023-0138.
8. Ldokova, G., Frumina, S., & Alwaely, S. A. (2025). Taking into account students' psychotypes and using their neuropsychological maps when implementing digital educational technologies within the Metaverse. *Smart Learning Environments, 12* (1), Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00344-3.
9. Wider, W., Saad, A., Mahmood, N.A., Ishak, S., Aziz, M.R.A., Wu, C., Wu, H., & Tanucan, J.C.M. (2026). Digital literacy in enhancing collaborative teaching: A systematic review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 27* (1), 210–234. https://doi.org/10.19173/irrodl.v27i1.8717.
10. Bubniak, T.I. (2026). *Vyshcha matematyka* [Higher mathematics] (2nd ed.). Novyi Svit-2000. [in Ukrainian]

Рукопис надійшов: 09.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 11.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Hulivata Inna
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Law Department
Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University
Vinnytsia, Ukraine

STATISTICAL ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING DIGITAL TRANSFORMATION METHODOLOGY FOR TRAINING ECONOMIC STUDENTS BASED ON PEARSON'S CHI-SQUARED TEST

Abstract. The article investigates the pressing issue of the digital transformation of professional training for future economists in higher education institutions. The author's methodology for developing digital competencies is substantiated and practically tested. This methodology is based on integrating specialized disciplines with modern tools, such as Trello, Jira, Power BI, and Google Analytics, and employing a set of tasks aimed at enhancing

information literacy, data management, communication, collaboration, digital content creation, and security. Furthermore, it evaluates the students' ability to identify digital needs, resolve technical problems, and creatively adapt to new technological solutions within the educational process. The experimental research was conducted between 2022 and 2025 at the Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University, covering the diagnostic, exploratory, and formative stages. The effectiveness of the proposed framework was tested through a formative experiment utilizing both control and experimental cohorts. Post-intervention results within the experimental group revealed a marked improvement: the percentage of students demonstrating high-level digital competence surged from 7.21% to 18.27%, while those at a low level of proficiency decreased threefold. The reliability of the obtained data was confirmed using Pearson's chi-squared test (χ^2). By comparing the empirical value ($\chi^2 = 38{,}78$) with the critical value ($\chi^2 = 7{,}81$), a statistically significant difference in the competency levels of the experimental group students was proven. The results demonstrate that positive changes in training quality are a direct consequence of the implemented methodology rather than accidental factors. The data confirm the pedagogical effectiveness of using specialized software to improve the quality of training for economic specialists, increasing their motivation for independent work and their ability to adapt to the demands of a digitalized labor market.

Keywords: digital competence, economic students, pedagogical experiment, Pearson’s chi-squared test, digital transformation of education.

УДК 376:61:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.85-89

Гуменюк Василь Васильович
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри медицини катастроф та військової медицини
ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького»
м. Львів, Україна
basilleo03@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2736-3875

Колісник-Гуменюк Юлія Ігорівна
доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри технологічної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна
yuliya.kolisnyk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8047-9143

Єфремова Оксана Василівна
доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри стоматології дитячого віку
ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького»
м. Львів, Україна
yefremova.oks@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5149-2151

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. В умовах активного розвитку цифрової економіки та глобальної цифровізації системи освіти питання ефективного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в інклюзивному середовищі набуває особливої актуальності. Мета статті – розгляд особливостей інклюзивної освіти в епоху цифрових технологій та дослідження того, як використання цифрових технологій може допомогти в реалізації інклюзивної освіти в закладах медичної освіти. Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури для виявлення сучасних тенденцій та проблем впровадження цифрових технологій в інклюзивну освіту; контент-аналіз цифрових освітніх технологій для оцінки їхнього впливу на освітній процес здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; системний аналіз комплексного впливу цифровізації на інклюзивне навчання. У медичній освіті цифрова трансформація здійснюється на основі розвитку цифрової інфраструктури, навчально-методичних матеріалів і нових моделей організації навчання. Для здобувачів освіти з обмеженими можливостями здоров'я ІКТ та цифрові технологій забезпечують доступ до знань, подолання соціальної та географічної ізоляції, розвиток навичок і мотивації. Основні цифрові рішення охоплюють спеціалізоване обладнання, навчальні застосунки, системи синтезу/розпізнавання мови, дистанційні та змішані формати, інтерактивні курси й електронні бібліотеки. Їхнє застосування підвищує доступність освіти, підтримує індивідуальні траєкторії навчання та формує професійні навички здобувачів з особливими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами, забезпечуючи ефективну інклюзію та соціалізацію.

Ключові слова: інклюзивна освіта, заклади медичної освіти, цифрові технології, здобувачі освіти з обмеженими освітніми потребами.

Вступ. Інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до якісних знань всім здобувачам освіти, зокрема й тим, що мають особливі освітні потреби (ООП). Воно передбачає адаптацію освітнього середовища до індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти з обов'язковою соціальною та психолого-педагогічною підтримкою [1]. В епоху цифрових технологій, інклюзивна освіта може бути реалізована більш ефективно завдяки використанню різних електронних пристроїв та програмного забезпечення, які можуть допомогти студентам у здобутті освіти, незважаючи на їх індивідуальні потреби. Стрімка цифровізація освіти дає нові можливості для вдосконалення інклюзивної практики. Комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, спеціалізоване програмне забезпечення (ПЗ) та інтернет-платформи все частіше застосовуються у масових та в корекційних дошках, програмах, стимулюючи розвиток гнучких умов навчання. Цифрові рішення враховують зорові, слухові та моторні обмеження за допомогою адаптованих інтерфейсів, екранних збільшувачів, розпізнавання мови та синтезу голосу, а також дозволяють створювати індивідуальні освітні маршрути з цілодобовим доступом до матеріалів [2, с.53]. Дистанційні та змішані формати ще більше розширюють можливості: здобувачі освіти з обмеженими можливостями здоров'я або мобільності можуть продовжувати навчання, не переривaючись.

У сучасних умовах цифрові технології відіграють все більш значущу роль в освіті. Вони дають змогу розширити доступ до знань та навчання, незалежно від місця проживання та віку студентів. Однак, незважаючи на всі переваги цифрових технологій, необхідно враховувати, що у студентів можуть бути різні особливості та потреби в навчанні [3, с.33]. У цьому контексті інклюзивна освіта відіграє важливу роль. Воно є підходом до навчання, спрямованим на інтеграцію всіх студентів, охоплюючи тих, у кого є ООС, в загальний освітній процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зна-

© Гуменюк В. В., Колісник-Гуменюк Ю. І., Єфремова О. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

чний інтерес до застосування сучасних технологій в освіті відображено в низці зарубіжних та вітчизняних досліджень. Так, Е. Карагіанні (E. Karagianni) та А. Дріґас (A. Drigas) акцентують увагу на необхідності нових освітніх підходів для студентів з особливими потребами та вказують на високу ефективність когнітивних тренажерів та онлайн-ресурсів [4]. У власному науковому пошуку Дж. Дербісалова (G. Derbissalova) та співавтори, які досліджували мультимедійні додатки у корекційній педагогіці, підкреслюють їхнє значення у розвитку пізнавальних процесів у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями [5]. Натомість С. Салас-Пілко (S. Salas-Pilco), Ю. Янґ (Y. Yang) та Дж. Аалст (J. Van Aalst) акцентують на соціокультурних аспектах впровадження нових технологій, пропонуючи використовувати їх для створення більш різноманітного та інклюзивного освітнього середовища [1].

У вітчизняних дослідженнях науковці розглядають різні аспекти інтеграції цифровізації в інклюзивну освіту. Зокрема, А. Колупаєва та О. Таранченко аналізують вплив цифрових технологій на освітню систему та філософські передумови їхнього впровадження, розкриваючи суперечності між традиційними та інноваційними підходами [6]; Н. Цибуляк розглядає точки дотику цифровізації та інклюзивної освіти, вказуючи на важливість мережевих спільнот та обміну досвідом серед педагогів [7]; Т. Бондаренко визначає «чинники ризику» в цифровізації освіти, зазначаючи, що різке впровадження технологій може викликати перевантаження серед здобувачів освіти, зокрема й з ООС та недостатню підготовленість навчальних програм [8]; А. Гета та співавтори демонструють потенційні моделі інтеграції цифрових технологій в інклюзивну освіту [9]; Є. Манзя та співавтори відзначають необхідність використання нейротехнологій та роботів в освітньому діалозі, окреслюючи це як перспективний напрямок цифровізації, здатний підтримувати здобувачів освіти з ООС [10]; Є. Нестеренко та Т. Коробкіна, розкриваючи ідею «ідеальної освіти», вказують на необхідність системного застосування технологій з орієнтацією на індивідуальні запити кожного здобувача освіти, зокрема й тих, хто потребує особливого підходу [11]. Усі дослідження акцентують на необхідності комплексного впровадження ІКТ, розвитку методичної бази та урахування індивідуальних потреб, щоб цифровізація справді підвищувала якість інклюзивної освіти, зокрема й в закладах медичної освіти.

Метою статті є розгляд особливостей інклюзивної освіти в епоху цифрових технологій та дослідження того, як використання цифрових технологій може допомогти в реалізації інклюзивної освіти в закладах медичної освіти. **Методи дослідження**: аналіз наукової та методичної літератури для виявлення сучасних тенденцій та проблем впровадження цифрових технологій в інклюзивну освіту; контент-аналіз цифрових освітніх технологій для оцінки їхнього впливу на освітній процес здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; системний аналіз комплексного впливу цифровізації на інклюзивне навчання.

Виклад основного матеріалу. Світовий досвід використання цифрових технологій у навчанні осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) свідчить, що їхнє використання є необхідним у створенні більш зручних для студентів умов навчання, та для їхньої соціальної адаптації та соціальної інтеграції. У сучасних умовах формування цифрової економіки можна спостерігати певні тенденції впливу процесів цифровізації в розвитку інклюзивної освіти.

У найзагальнішому вигляді сам процес цифрової трансформації освіти є зміною форм освітньої діяльності в нових технологічних умовах, використання нових освітніх технологій та зміна способів отримання знань [12, с.160]. Водночас важливо враховувати, що однією з центральних ідей цифровізації освіти є не просто їхня повсюдна інтеграція в освітній процес, а й вирішення завдання підвищення якості підготовки фахівців на основі вдосконалення освітніх технологій, а зрештою – покращення результатів навчання та підвищення конкурентоздатності кадрів, що готуються.

У вищій освіті цифрова трансформація здійснюється за трьома основними напрямками: розвиток цифрової інфраструктури освіти (цифровий простір); розвиток цифрових навчально-методичних матеріалів, інструментів та сервісів, зокрема й для цифрового оцінювання в підготовці студентів; розробка та поширення нових моделей (напрямів) організації навчальної роботи [13, с.57]. Водночас, в умовах інклюзивної освіти ця цифрова трансформація передбачає врахування специфіки здобувачів освіти, які мають ООП з огляду на обмежені можливості здоров'я студентів. Широке використання цифрових форматів навчання, з одного боку, хоча передбачає істотне полегшення праці студентів в освоєнні навчального матеріалу, однак, з іншого боку, «не сприяє отриманню ними вкрай необхідних навичок соціального спілкування» [6, с.106], які вони обов'язково мають набути для власної подальшої успішної професійної діяльності. І тут так звана «цифрова соціалізація», «без якої сьогодні немислима будь-яка діяльність сучасної людини» [7], далеко не завжди здатна замінити реальний досвід безпосереднього людського спілкування, що набувається в межах традиційного освітнього процесу.

Враховуючи це, варто визначити основні тенденції, які можливо спостерігати у розвитку сучасної інклюзивної освіти в умовах формування цифрової економіки [14]. Почнемо з того, що впровадження нових цифрових та інформаційно-комунікативних технологій у всі сфери життя суспільства привносять свої зміни до організації навчання студентів з ОМЗ та ООП.

Технології, доступні сьогодні, і ті, що з'являтимуться в подальшому, мають значний потенціал для перетворення системи освіти. Сьогодні спостерігається поява нових методів і форм навчання на основі інноваційних ІКТ. Бачення сучасної освіти, на думку В. Манчук та співавторів, зміщується в бік задоволення потреб інформаційного століття [15].

Роль ІКТ в освітніх потребах здобувачів освіти з ОМЗ є значно різноманітнішою. З одного боку, здобувачі освіти з ОМЗ повинні, як і їхні однолітки, отримати знання та навички, необхідні в суспільстві, в якому вони живуть. З іншого боку – мають (за визначенням) додаткові вимоги (часто згадується як особливі освітні потреби), викликані функціональними обмеженнями, які впливають на їхню здатність доступу до стандартних освітніх методів навчання [6]. У цьому контексті, застосування ІКТ дуже важливе, оскільки вони відіграють важливу роль у забезпеченні високої якості освіти для людей з обмеженими можливостями. Таким чином, можливо задовольнити конкретні освітні потреби різних груп здобувачів освіти, зокрема з ОМЗ.

Для деяких здобувачів освіти технологічні рішення будуть єдиним способом гарантувати, що вони можуть реалізувати власні потреби, думки та погляди. Для них доступ до ІКТ-рішень є життєво необхідним. Підтримка в галузі ІКТ в інклюзивній

освіті є важливою, оскільки вона охоплює питання, що стосуються низки потенційних потреб у навчанні. Ключовими способами, в яких ІКТ дають змогу підтримати освітні можливості для здобувачів освіти з ОМЗ, є: 1) визначення попереднього рівня особистого розвитку (навичок і умінь); 2) надання допомоги в особистому розвитку, формуючи нові навички або оновлюючи існуючі; 3) покращення доступу до інформації; 4) подолання географічної або соціальної ізоляції за допомогою використання інструментів цифрові комунікації; 5) підвищення мотивації та обізнаності щодо переваг ІКТ.

Характерним є те, що інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті спрямовані на вирішення двох основних завдань: «підвищення доступності освітнього середовища та знань, і залучення всіх здобувачів освіти у загальний освітній процес» [8, с.34]. З огляду на це, варто відзначити, що нові цифрові освітні технології у реальній практиці вже досить давно стали звичними інструментами для вирішення менш складних завдань. Однак щодо інклюзивної освіти з її складнішими цілями вони здатні вносити значно більший внесок у навчання студентів з ОМЗ, які мають ООП та для подолання соціальних бар'єрів у процесі їхнього спільного навчання зі своїми здоровими однолітками.

Наприклад, коли освоєння студентами з ОМЗ навчального матеріалу з використанням традиційних засобів навчання виявляється в окремих випадках недостатньо ефективним, то застосування цифрових технологій часто дає змогу результативніше вирішувати ці завдання. Зрештою, саме собою успішне освоєння ними навчального матеріалу вже є частиною розв'язання завдання «підвищення якості освіти за допомогою більш повної інтеграції здобувачів освіти з ОМЗ в освітній процес» [9, с.82]. Зокрема, низка навчальних програм передбачає можливість виявляти успіхи окремих здобувачів освіти, що особливо важливо за умов інклюзивної освіти, коли в навчальних групах навчаються студенти з ООП та ОМЗ.

Загалом, у практиці інклюзивного освіти активно використовуються кілька типів цифрових рішень, кожне з яких спрямовано на полегшення освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП. По-перше, це спеціалізоване обладнання – інтерактивні дошки, мультимедійні проєктори, планшети та ноутбуки з адаптованим інтерфейсом. По-друге, використовуються навчальні програми та платформи, зокрема програми для корекції мови, ментальних навичок, а також системи для синтезу та розпізнавання мови. По-третє, поширене застосування дистанційних форм навчання та змішаних моделей, заснованих на цифрових комунікаціях, відеоконференціях та електронних курсах. Всі ці інструменти можуть бути інтегровані у загальний освітній процес, допомагаючи педагогам та викладачам більш ефективно працювати з різнорідними групами здобувачів освіти. Варто відзначити, що значна кількість ЗВО вже впроваджують базові елементи цифровізації: електронні журнали, онлайн-тестування, інтерактивні заняття. Однак для інклюзивного середовища важлива не просто цифрова форма навчання, а її адаптивна складова, що дає змогу враховувати конкретні види порушень та різну динаміку освоєння матеріалу.

Саме тут актуальні програми, що мають гнучкі налаштування для зміни розміру шрифтів, контрастності екрану, наявності голосового супроводу чи субтитрів. Крім того, здобувачі освіти з опорними порушеннями або труднощами у пересуванні можуть отримувати завдання дистанційно, не пропускаючи важливих тем. Таким чином, цифрові технології не лише підтримують інклюзію, а й розширюють спектр освітніх сервісів. У Таблиці 1 подано види цифрових технологій, які вже сьогодні знаходять застосування в інклюзивному освітньому процесі в закладах медичної освіти.

Таблиця 1

Основні цифрові технології, що використовуються в інклюзивній освіті в закладах медичної освіти

Тип технології	Характеристика	Приклад використання
Спеціалізоване обладнання	Інтерактивні дошки, комп'ютери, планшети, ноутбуки з адаптованим програмним забезпеченням	Створення умов для візуальної підтримки занять
Навчальні застосунки та платформи	Програми та сайти для корекції мови, соціалізації, розвитку когнітивних навичок	Індивідуальні тренажери для здобувачів освіти з ОМЗ
Системи синтезу/ розпізнавання мови	Програмне забезпечення для автоматичного перетворення тексту в мову і навпаки	Комунікація з глухими та слабочуючими здобувачами освіти
Дистанційні та змішані формати	Онлайн-відеоконференції, платформи для обміну завданнями та матеріалами	Робота зі здобувачами освіти на реабілітації або з труднощами у руховій активності
Інтерактивні курси та електронні бібліотеки	Цифровий контент, доступний 24/7 для самостійного вивчення	Розширення індивідуальних освітніх траєкторій

Джерело: систематизовано автором

Згідно таблиці, спектр використовуваних технологій досить широкий. Найважливішою з переваг використання окреслених цифрових технологій в інклюзивній освіті стає доступність навчання для різних категорій здобувачів освіти, зокрема з ООП та ОМЗ. Відтак, застосування цифрових технологій в інклюзивній освіті сприяє організації освітнього процесу таким чином, «що він надає однакову ефективність щодо всіх категорій здобувачів освіти, особливо з ОМЗ та ООП» [4, с.6]. Ще одним із важливих аспектів широкого застосування нових цифрових технологій у системі інклюзивної освіти у вищій освіті, зокрема й медичній, є формування умінь та навичок використання цих нових технологій у своїй майбутній професійній діяльності. Адже незважаючи на те, що Інтернет для сучасного молодого покоління є природним середовищем проживання, найважливішим завданням вищої освіти, зокрема й медичної, в цьому аспекті є оволодіння навичками самостійного пошуку потрібної інформації та її обробки.

Висновки. Застосування цифрових технологій в інклюзивній освіті в закладах медичної освіти де-

монструє позитивну динаміку, проте ця сфера далека від повного розкриття власного потенціалу. Цифрові інструменти здатні значно розширити можливості навчання здобувачів освіти з ОМЗ та ООП, забезпечуючи доступ до різноманітних форматів та матеріалів, які враховують їхні специфічні потреби. Проте ефективна реалізація цифрових технологій в інклюзивній освіті неможлива без системного підходу, що охоплюватиме грамотне фінансування, організацію освітнього процесу, підвищення кваліфікації викладачів та батьків, а також забезпечення технічної підтримки. Не менш важливо, з одного боку, забезпечувати адаптацію освітнього середовища до особливих потреб здобувачів освіти з ООС та ОМЗ, а, з іншого боку – організовувати навчання в інклюзивному режимі у віртуальному освітньому середовищі. Водночас важливо зберегти можливості міжособистісної взаємодії студентів з викладачем та їхньої взаємодії між собою, що має сприяти повноцінній соціалізації, на що у своїй сутності спрямована власне інклюзивна освіта.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Salas-Pilco S.Z., Yang Y., Van Aalst J. Emerging Technologies for Diverse and Inclusive Education from a Sociocultural Perspective. *British Journal of Educational Technology*. 2022. Vol.53 (6). P.1483–1485. https://doi.org/10.1111/bjet.13279
2. McNicholl A., Desmond D., Gallagher P. Assistive Technologies, Educational Engagement and Psychosocial Outcomes among Students with Disabilities in Higher Education. *Disabil Rehabil Assist Technol*. 2020. No.18. P.50–58. https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1854874
3. Савіцька В.В. Цифрові детермінанти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах вищої освіти. Наукові записки *Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип.2. С.31–37. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5
4. Karagianni E., Drigas A. New technologies for inclusive learning for students with special educational needs. International *Journal of Online and Biomedical Engineering*. 2023. Vol.19 (5). P.4–21. https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417
5. Derbissalova G., Shayakhmetova A., Avagimyan A., Pyanova E. Multimedia applications in special education: new opportunities for the developing of cognitive processes of children with intellectual disabilities. *Multimedia Tools and Applications*. 2024. Vol.83 (16). P.49707–49721. https://doi.org/10.1007/s11042-023-17512-1
6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
7. Цибуляк Н. Ключові індикатори інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти. Запоріжжя: БДПУ, 2024. 39 с.
8. Бондаренко Т.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67, № 5. С.31–43.
9. Гета А.В., Заіка В.М., Коваленко В.В. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання. Полтава: ПУЕТ, 2018. 236 с.
10. Манзя Є.В., Балан Д.Д., Романенко М.М. Інклюзивний дизайн освіти та підтримка нейрорізноманіття у STEM-дисциплінах. *Педагогічна академія. Наукові записки*. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.17812282
11. Нестеренко Є., Коробкіна Т. Роль штучного інтелекту та сучасних інформаційних систем в інклюзивній освіті. *Матеріали конференцій МЦНД*. (м. Черкаси, 11.04.2025 р.). Черкаси, 2025. С.167–170. https://doi.org/10.62731/mcnd-11.04.2025.005
12. Bucăţa G., Popescu F., Tileagă C. Digital transformation of the higher education system. *International Conference on Knowledge-Based Organization*. 2022. Vol.28 (1). P.158–168. https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025
13. Грядуща В. В., Денисова А. В. Цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип.34 (1). С.54–61. https://doi.org/10.32843/26636085/2021/34-1.9
14. Leung P.W.S., Li S., Tsang C., Chow B.L.C., Wong W.C.W. Effectiveness of using mobile technology to improve cognitive and social skills among individuals with autism spectrum disorder: systematic review. *JMIR Mental Health*. 2021. Vol.8 (9). e20892. https://doi.org/10.2196/20892
15. Manchuk V.I., Vasyliuk T.H., Pryzvanska R.A. The influence of using mobile applications on the development of cognitive functions in children with autism. Наукові інновації та передові технології. 2025. Вип.5 (45). С.1860–1873. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1860-1873.

References

1. Salas-Pilco, S.Z., Yang, Y., & Van Aalst, J. (2022). Emerging technologies for diverse and inclusive education from a sociocultural perspective. *British Journal of Educational Technology*, *53* (6), 1483–1485. https://doi.org/10.1111/bjet.13279
2. McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *18*, 50–58. https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1854874
3. Savitska, V. V. (2025). Tsyfrovi determianty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery u zakladakh vyshchoi osvity [Digital determinants of training future specialists of the socionomic sphere in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediyalnosti. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, *2*, 31–37. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5 [in Ukrainian].
4. Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). New technologies for inclusive learning for students with special educational needs. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, *19* (5), 4–21. https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417
5. Derbissalova, G., Shayakhmetova, A., Avagimyan, A., & Pyanova, E. (2024). Multimedia applications in special education: New opportunities for the developing of cognitive processes of children with intellectual disabilities. *Multimedia Tools and Applications*, *83* (16), 49707–49721. https://doi.org/10.1007/s11042-023-17512-1
6. Kolupaieva, A.A., & Taranchanko, O M. (2023). *Inkliuziia: pokrokovo dlia pedahohiv* [Inclusion: step by step for teachers]. Pedahohichna akademiia. [in Ukrainian].
7. Tsybuliak, N. (2024). *Kliuchovi indikatory inkluziynoho osvimnioho seredovyshcha v zakladi vyshchoi osvity* [Key indicators

of inclusive educational environment in higher education institution]. BDPU [in Ukrainian].
8. Bondarenko, T.V. (2018). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia dostupnosti i rozvytku inkluziivnoi osvity [Using ICT to ensure accessibility and development of inclusive education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *67* (5), 31–43 [in Ukrainian].
9. Heta, A.V., Zaika, V.M., & Kovalenko, V.V. (2018). *Suchasni zasoby ICT pidtrymky inkluziynoho navchannia* [Modern ICT tools for supporting inclusive learning]. PUET. [in Ukrainian].
10. Manzia, E.V., Balan, D.D., & Romanenko, M.M. (2025). Inkliuziynyi dyzain osvity ta pidtrymka neyroriznomanitstva u STEM-dystsyplinakh [Inclusive education design and neurodiversity support in STEM disciplines]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky.* https://doi.org/10.5281/zenodo.17812282 [in Ukrainian].
11. Nesterenko, E., & Korobkina, T. (2025, April 4). Rol shchuchnoho intelektu ta suchasnykh informatsiinykh system v inkluziinii osviti [The role of artificial intelligence and modern information systems in inclusive education]. *Materialy konferentsii MTsND* (pp.167–170). Cherkasy. https://doi.org/10.62731/mcnd-11.04.2025.005 [in Ukrainian].
12. Bucăţa, G., Popescu, F., & Tileagă, C. (2022). Digital transformation of higher education system. *International Conference Knowledge Based Organization*, *28* (1), 158–168. https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025
13. Hriadusha, V.V., & Denysova, A.V. (2021). Tsyfrovizatsiia yak strukturnyi skladnyk innovatsiinykh modelei pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv profesiinoi osvity [Digitalization as a structural component of innovative models for professional development of vocational education teachers]. *Innovatsiina pedahohika, 34* (1), 54–61. https://doi.org/10.32843/26636085/2021/34-1.9 [in Ukrainian].
14. Leung, P.W.S., Li, S., Tsang, C., Chow, B.L.C., & Wong, W.C.W. (2021). Effectiveness of using mobile technology to improve cognitive and social skills among individuals with autism spectrum disorder: Systematic review. *JMIR Mental Health*, *8* (9), e20892. https://doi.org/10.2196/20892
15. Manchuk, V.I., Vasyliuk, T.H., & Pryzvanska, R.A. (2025). Vplyv vykorystannia mobilnykh zastosunkiv na rozvytok kohnityvnykh funktsii u ditei z autyzmom [The influence of using mobile applications on the development of cognitive functions in children with autism]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, *5* (45), 1860–1873. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1860-1873

Рукопис надійшов: 06.03.2026
Перше рішення: 06.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 09.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Humeniuk Vasyl
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Disaster Medicine and Military Medicine
SNpS «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», Lviv, Ukraine

Kolisnyk-Humeniuk Yuliia
Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Technological Education Department
Mykhaylo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

Yefremova Oksana
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pediatric Dentistry
SNpS «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», Lviv, Ukraine

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DIGITAL TECHNOLOGIES ERA

Abstract. In the context of the active development of the digital economy and the global digitalization of the educational system, the issue of the effective application of modern information, communication, and digital technologies in an inclusive environment is becoming particularly relevant. The article aims to examine the features of inclusive education in the digital age and explore how the use of digital technologies can help implement inclusive education in institutions of medical education. Research methods: analysis of scientific and methodological literature to identify current trends and problems of implementing digital technologies in inclusive education; content analysis of digital educational technologies to assess their impact on the educational process of students with special educational needs; systematic analysis of the complex impact of digitalization on inclusive education. In medical education, digital transformation is carried out based on the development of digital infrastructure, educational materials, and new models of training organization. For learners with disabilities, ICT and digital technologies provide access to knowledge, overcome social and geographical isolation, and develop skills and motivation. Key digital solutions include specialized equipment, educational applications, speech synthesis/recognition systems, distance and mixed formats, interactive courses, and electronic libraries. Their application increases the accessibility of education, supports individual learning trajectories, and builds professional skills for students with special health capabilities and special educational needs, ensuring effective inclusion and socialization. It is important to preserve the opportunities for interpersonal interaction between students and the teacher and their interaction with each other, which should contribute to full socialization, which is what inclusive education is essentially aimed at.

Keywords: inclusive education, institutions of medical education, digital technologies, students with limited educational needs.

УДК 364.7:004:37
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.90-95

Демиденко Тетяна Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
demydenkota@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4864-1512

Єнгаличева Ірина Віталіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
ira2100@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6824-9548

Дерев'янко Денис Вячеславович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
denisderevyanko28.04@vu.cdu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-8086-951X

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Цифровізація суспільства та активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у різні сфери життя зумовлюють необхідність формування цифрової компетентності населення. Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті соціальної роботи з вразливими групами населення, для яких характерні обмежений доступ до цифрових ресурсів і онлайн-послуг та низький рівень сформованості цифрових навичок. Мета статті: здійснити теоретичний аналіз особливостей формування цифрової компетентності вразливих груп населення у системі соціальної роботи та визначити основні напрями її розвитку на рівні громади. Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел, систематизація, порівняльний аналіз підходів до структури цифрової компетентності та теоретичне узагальнення. Обґрунтовано доцільність включення критичного ігнорування у структуру цифрової компетентності. Під критичним ігноруванням розуміється здатність користувача свідомо відбирати інформаційні джерела, обмежувати взаємодію з маніпулятивним або надлишковим контентом та керувати власним цифровим середовищем. Визначено основні напрями формування цифрової компетентності вразливих груп населення на рівні громади, зокрема через освітні програми університетів третього віку, ініціативи громадських організацій, діяльність бібліотек і цифрових хабів, а також самоосвіту на онлайн-платформах. Узагальнено особливості програм формування цифрової компетентності вразливих груп населення.

Ключові слова: цифрова компетентність, критичне ігнорування, соціальна робота, вразливі категорії населення.

Вступ. Цифрова трансформація соціальної роботи в Україні забезпечується інноваційними процесами у сфері надання соціальних послуг (спрощення процедури їх отримання, прозорість, доступність, швидкість) та системі управління (створення Єдиної інформаційної системи соціальної сфери (ЄІССС)). Сьогодні у соціальній роботі дедалі ширше використовуються цифрові інструменти: електронні сервіси для нарахування субсидій, виплат, цифрові платформи, мобільні застосунки, інформаційні ресурси.

Незважаючи на швидке поширення цифрових технологій у сучасному суспільстві, частина споживачів соціальних послуг, особливо людей похилого віку, людей з інвалідністю мають значні труднощі у їх використанні, потребують консультацій, сторонньої допомоги. Низький рівень цифрової компетентності зазначених категорій створює бар'єри, знижує доступність цифрових соціальних послуг. Виникає потреба в оцінюванні рівня цифрової компетентності споживачів соціальних послуг з числа вразливих категорій населення та пошуку шляхів подолання цифрових розривів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інновації у соціальній сфері, пов'язані з її цифровізацією є предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. В.Логвиненко та В.Грицанюк [8] вивчали питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у соціальній роботі у контексті професійної діяльності та підготовки фахівців. Дослідники акцентують увагу на розширенні функцій ІКТ у професійній діяльності фахівців соціальної роботи - від використання цифрових інструментів для ведення документації та комунікації до створення інформаційних ресурсів і віртуальних продуктів для надання соціальних послуг. Підкреслюється необхідність формування ІКТ-компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, цифрової безпеки та готовності до використання цифрових сервісів у роботі з клієнтами.

Вплив цифрових технологій на соціальну роботу досліджено О.Білецьким [1]. Дослідниками [1; 8; 9; 12] аналізуються тенденції, виклики, ризики та перешкоди цифровізації соціальної сфери. Так, цифрові технології створюють нові можливості:

© Демиденко Т. М., Єнгаличева І. В., Дерев'янко Д. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

– швидкого реагування на потреби клієнтів, доступність, ефективність соціальних послуг завдяки скороченню часу, спрощеній процедурі комунікації (особливо для клієнтів з віддалених регіонів);

– використання нових цифрових інструментів: цифрових баз даних, мобільних застосунків, дистанційних консультацій, онлайн-груп підтримки клієнтів тощо;

– застосування нових форм професійного навчання фахівців соціальної роботи (онлайн-платформи, онлайн-курси професійного спрямування, змішані формати навчання) та взаємодії (круглі столи, Zoom-зустрічі, вебінари, семінари);

– створення професійних спільнот для навчання, обміну досвідом, супервізій та інтервізій, комунікація на онлайн-форумах;

– створення фахівцями соціальної роботи нових інформаційних продуктів.

У цих умовах постають проблеми дотримання етичних принципів, захисту конфіденційності даних, адаптації форм і методів соціальної роботи у цифровому середовищі.

Разом з тим, виникає необхідність підвищення рівня сформованості цифрових компетентностей як надавачів, так і споживачів соціальних послуг.

Крім того, інтенсивне впровадження цифрових інструментів у соціальній сфері спричиняє ризики цифрових розривів: для віддалених територіальних громад – як зазначено у аналітичній доповіді «Smart-інфраструктура у сталому розвитку міст: світовий досвід та перспективи України»; для вразливих категорій населення.

Під вразливми групами населення у контексті дослідження розуміються соціальні групи, для яких характерні обмежений доступ до цифрових технологій, недостатній рівень цифрових навичок або підвищені ризики цифрової ізоляції. До таких груп, зокрема, належать люди похилого віку, особи з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи, безробітні, мешканці сільських територій та інші категорії населення, які мають обмежений доступ до цифрових ресурсів. Особливої уваги при цьому потребують люди похилого віку, які є однією з найбільш вразливих категорій населення щодо цифрової інтеграції.

З.Бурик [2] виокремлює чинники цифрового розриву серед населення, особливо вразливих категорій, в Україні: матеріальні (неспроможність придбати пристрої, низька якість /відсутність інтернету у віддалених регіонах та сільській місцевості), фізичні (низький рівень адаптованості цифрових сервісів, інтерфейсів цифрових платформ до потреб осіб з інвалідністю), культурні, мовні (відсутність україномовного контенту), психологічні (недостатня мотивація, тривожність та страхи людей похилого віку, людей з інвалідністю до використання цифрових технологій, що пов'язано з особливостями психоемоційної чутливості та потребою у більш тривалому періоді адаптації до цифрового середовища), освітні (брак навчальних програм, ресурсів) тощо. Означені бар'єри підкреслюють необхідність розробки цільових програм та інструментів підвищення цифрової компетентності населення. З.Бурик [2] визначає «цифрову інклюзію» як «забезпечення рівного доступу всіх громадян до цифрових технологій, ресурсів, послуг і знань, незалежно від їхнього віку, місця проживання, економічного або соціального становища». На думку дослідниці, цей процес потребує використання комплексного підходу, який включає управлінські, соціальні, технічні та освітні аспекти. Дослідниця виокремлює та обґрунтовує шляхи формування цифрової інклюзії в державному і публічному управлінні, серед яких: розширення цифрової інфраструктури; застосування універсального дизайну у розробці електронних сервісів (зокрема інтерфейсів, пристосованих до потреб вразливих груп населення); підвищення рівня цифрової компетентності шляхом впровадження програм цифрової освіти, безкоштовних онлайн-курсів; державна підтримка цифрового доступу для вразливих категорій населення. З.Бурик підкреслює необхідність партнерства структур громадянського суспільства, держави та бізнесу у розвитку цифрової інклюзії.

Водночас проблема формування цифрової компетентності споживачів соціальних послуг, зокрема представників вразливих категорій населення, а також визначення ефективних шляхів її розвитку у практиці соціальної роботи залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз особливостей формування цифрової компетентності вразливих груп населення у системі соціальної роботи та визначити основні напрями її розвитку на рівні громади. **Методи дослідження:** аналіз та узагальнення наукових джерел, систематизація, порівняльний аналіз підходів до структури цифрової компетентності та теоретичне узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання проблеми формування цифрової компетентності вразливих груп населення потребує аналізу змісту поняття «цифрова компетентність».

Концепцією розвитку цифрових компетентностей поняття «цифрова компетентність» визначається як готовність суспільства до процесів цифровізації економіки та сфер життєдіяльності, «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [6].

З метою реалізації Концепції розроблено Рамку цифрової компетентності громадян України [11] на основі європейської концептуально-еталонної моделі цифрових компетентностей громадян з урахуванням економічних, культурних, національних особливостей. Найбільш поширеною є модель комунікативної компетентності DigComp 2.1/2.2 Digital Competence Framework for Citizens, яка виділяє п'ять основних сфер цифрової компетентності. Рамкою визначена структура цифрової компетентності за сферами, рівні володіння нею.

У Рамці виокремлені 6 основних сфер (від 0 до 5), які є складовими цифрової компетентності: комп'ютерна грамотність (вміння налаштовувати і застосовувати комп'ютерні пристрої); інформаційна грамотність (вміння вести пошук, відбір даних, інформації, контенту); медіаграмотність (створення, редагування, розповсюдження цифрового контенту); комунікація і взаємодія із застосуванням цифрових технологій; безпека у цифровому середовищі (усвідомлення ризиків та знання засобів безпеки); розв'язання проблем та навчання у цифровому середовищі.

У моделі DigComp 2.1/2.2 Digital Competence Framework for Citizens критичне мислення розглядається як наскрізна когнітивна здатність, що входить у декілька сфер. У зазначеній моделі комунікативної компетентності DigComp акцент робиться на пошуці, оцінюванні та використанні інформації, майже не розглядається стратегія свідомого невикористання інформації.

Сьогодні зростає необхідність формування такої

складової цифрової компетентності як безпека. Мова йде не тільки і не стільки про розвиток критичного мислення, яке дозволяє оцінювати цифровий контент та вирізняти достовірну/недостовірну інформацію та роботи свідомий вибір, приймати обґрунтовані рішення, захищатись від шахрайства та ін. В умовах лавиноподібного зростання обсягів інформації важливе значення набуває «критичне ігнорування». Термін визначається як усвідомлений вибір тієї інформації, яку варто ігнорувати і інформації, на якій зосереджувати увагу.

Дослідники [7] пропонують включити цю компетенцію до структури цифрової інформаційної грамотності. Виокремлено три типи когнітивних стратегій критичного ігнорування:

– самопідштовхування – проєктування власного цифрового середовища, такого, в якому менше можливостей відволікатися (видалення окремих додатків з головного екрану або з пристрою, виключення повідомлень, відписка від розсилок, встановлення часових обмежень та ін.);

– «латеральне читання» – попередня перевірка достовірності та цінності інформації через інші джерела та відфільтровування низькоякісної, сумнівної, дезінформаційних матеріалів;

– «не годуй тролів» – ігнорування розробників провокуючого цифрового контенту, який викликає сильні емоції (гнів, обурення), залучає споживачів у дискусії, конфлікти.

Підтримуючи думку дослідників, вважаємо необхідним доповнити структурних компоненти цифрової компетентності критичним ігноруванням. Ми розглядаємо критичне ігнорування як складову цифрової компетентності, яка сприяє оптимізації споживання інформації, дозволяє споживачам свідомо проектувати власне цифрове середовище та контролювати його (відновити контроль над ним). Відповідно, сучасні програми формування цифрової компетентності варто доповнити матеріалами щодо його опрацювання.

Дослідники А.Каркач та Т.Семигіна [5] характеризують наступні складові цифрової компетентності: інформаційна, пов’язана з прийомами роботи з інформацією – її пошуком, осмисленням, систематизацією; медіа-компетентність – здатності до створення цифрової продукції (текстових, візуальних, аудіо, відеоматеріалів та ін.); комунікативна компетентність – вміння використання соціальних мереж, чатів, блогів, форумів, електронної пошти для спілкування; технічна компетентність – здатності ефективного і безпечного використання технічних та програмних засобів і пристроїв; споживча компетентність – здатності до вирішення повсякденних завдань з допомогою цифрових технологій (придбання ліків, товарів, квитків, оплата комунальних послуг та ін.).

На думку О.Овчарук, важливим аспектом цифрової компетентності людини є «здатність усвідомлювати потребу в покращенні або оновленні власної цифрової компетентності; здатність підтримати інших у розвитку їхньої цифрової компетентності; пошук можливостей для саморозвитку та обізнаність щодо сучасної цифрової еволюції» [9]. Саме такі можливості відкриваються для вразливих категорій населення (людей з інвалідністю, людей похилого віку, внутрішньо переміщених осіб тощо) під час групової форми соціальної роботи. При цьому створюються додаткові умови мінімізації соціальної ізольованості, підвищення власної мотивації до навчання, підтримки успіхів інших учасників.

Таким чином, враховуючи динамічний розвиток цифрових технологій, актуалізується потреба у періодичному оновленні та доповненні Рамки цифрової компетентності новими компонентами, що відображають сучасні виклики цифрового середовища.

Концепцією розвитку цифрових компетентностей [6] визначені шляхи формування та розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей з допомогою освітніх технологій, інформаційних та цифрових ресурсів на рівні держави, регіонів, громад.

Інструментом цифровізації на рівні держави є платформа Дія. Освіта, яка працює з 2020 року та сприяє розвитку цифрових навичок громадян, безпечній взаємодії у цифровому середовищі.

На рівні держави у межах програми «Електронне урядування задля підзвітності влади та участі громади» (EGAP) з 2023 року реалізується цільовий проєкт «Цифрові амбасадори» [10]. Програма виконується Фондом Східна Європа за підтримки Швейцарії у співпраці з Міністерством цифрової трансформації України та Фондом Snnovabridge у 86 цільових громадах 9 пілотних регіонів. Програмою передбачено реалізацію освітніх проєктів з цифрової грамотності та безпеки, інформаційних кампаній популяризації онлайн сервісів. Проєкт «Цифрові амбасадори» має на меті сформувати мережу фахівців, здатних навчати інших мешканців громади цифровим навичкам, що сприятиме зміцненню довіри до електронних послуг, зменшенню цифрового розриву. Учасники проєкту надають індивідуальні консультації щодо користування пристроями, електронними послугами, застосунками, сервісами, проводять групові тренінгові заняття для мешканців.

На регіональних та місцевих рівнях розроблені Концепції та реалізуються цільові програми інформатизації, цифрової трансформації, розвитку цифрових компетентностей жителів. Серед заходів, передбачених такими програмами - створення спільнот цифрових менторів, тьюторів, волонтерів цифрової грамотності; цифрових освітніх просторів, «гарячих ліній». Поступово у громадах формується інформаційно-цифрове навчальне середовище, представлене закладами освіти, бібліотеками, цифровими хабами, цифровими клубами, центрами цифрової компетентності громад.

О.Гриценчук [4] проаналізовано досвід створення цифрових освітніх хабів у Бельгії, Нідерландах, Україні. Авторка визначає цифровий хаб як «освітній простір, в якому концентруються цифрові освітні ресурси, інструменти, технології, забезпечуються умови набуття знань, формування та розвитку цифрових компетентностей». У цифрових хабах створюються умови безкоштовного доступу до Інтернету, гаджетів. Цифрові клуби являють собою спільноти громадян, які підвищують свою цифрову грамотність.

На основі аналізу наукової літератури, до основних напрямів формування цифрової компетентності вразливих категорій населення відносимо:

– освітні програми в університетах третього віку, які діють при територіальних центрах соціального обслуговування (їх перевагами є поєднання навчання з отриманням соціальних послуг, підтримка фахівців соціальної роботи);

– освітні ініціативи громадського сектору, що реалізуються громадськими організаціями, волонтерами;

– самоосвіта на цифрових освітніх платформах;

– цифрова освіта у сфері культури і дозвілля (навчання у цифрових освітніх хабах на базі бібліотек, культурних центрів, клубів, центрах цифрової компетентності при громадах);

– участь у громадських заходах для різних цільо-

вих груп, спрямованих на впровадження цифрової культури: фестивалів, тренінгів та ін.

Для нашої роботи становлять інтерес дослідження реалізації програм формування цифрової компетентності населення.

А.Каркачем та Т.Семигіною [5] представлені результати розробки та апробації програми формування цифрової компетентності людей похилого віку в умовах університету третього віку територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг). Пропонована програма спрямована на подолання цифрових розривів та цифрову ресоціалізацію людей похилого віку. Розробники програми виділяють наступні принципи її побудови: варіативність і відкритість; орієнтованість на індивідуальну освітню траєкторію слухачів (адаптованість програми до будь-якого рівня користувачів); тьюторський супровід; мотивування, подолання страхів і тривожності, наснаження слухачів на проходження програми; застосування проблемно-пошукових методів (веб-квестів, практико-орієнтованих завдань,освітніх проєктів). Дослідники підкреслюють переваги програм, що реалізуються на базі соціальних служб: навчаючись, вразливі групи населення можуть одночасно отримувати соціальні послуги та підвищувати рівень своїх цифрових компетентностей. Модульна структура програми дозволяє її модифікувати і доповнювати відповідно до змін, що відбуваються у цифровому середовищі.

Г.Головченко [3] проаналізовано досвід формування цифрової та медіа компетентностей вразливих груп населення (національних меншин, молоді з неповних, малозабезпечених родин, жінок, ув'язнених та звільнених з місць позбавлення волі, осіб з інвалідністю, людей похилого віку) у США та Канаді у системі неформальної та інформальної освіти. Розглянуто роль громадського сектору (соціальних мереж, хабів, фондів) у реалізації цих програм і проєктів цифрової та медіаграмотності. Досліджено діяльність волонтерів, тренерів, коучів, фасилітаторів, які працюють з вразливими групами у комп'ютерних центрах, створених у громадах. Заслуговує на увагу досвід реалізації канадської програми «Молодь, яка навчає дорослих», що реалізується за принципом «навчаючись сам, навчаю інших». За цією програмою молоді люди допомагають людям похилого віку підвищити свою цифрову компетентність. Г.Головченко виділяє важливі принципи розробки і впровадження програм цифрової та медіаграмотності: врахування особливих потреб тих, хто навчається; індивідуальний підхід; готовність до впровадження; можливість масштабування (поширення) програми у будь-якому середовищі.

Таким чином, визначаємо два основних підходи у цифровій трансформації сфери соціальної роботи. Комплексний підхід передбачає розвиток цифрової інфраструктури в соціальній роботі та паралельного формування і розвитку цифрової грамотності, компетентності, культури як надавачів, так і отримувачів соціальних послуг. При цьому цифровізація соціальної сфери розширює доступ до соціальних ресурсів і послуг, не замінює, а доповнює традиційні соціальні послуги [12]. Інклюзивний підхід акцентує увагу на подоланні цифрової нерівності, цифрових розривів та створенні рівних умов, доступу до цифрових ресурсів та послуг.

Висновки. Цифрові технології у сфері соціальної роботи забезпечують оперативність реагування, доступність, ефективність надання соціальних послуг, сприяють економії часу та ресурсів. Комплексний та інклюзивний підходи у формуванні цифрової компетентності вразливих категорій населення та подолання цифрових розривів створює умови мінімізації їх соціальної ізольованості, відкриває нові можливості участі у житті громади. Узагальнено особливості програм формування цифрової компетентності вразливих категорій населення: варіативність і відкритість (новим змінам у цифровому середовищі); можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії (адаптації або модифікації з урахуванням потреб і ресурсів користувачів), мотивування та менторська підтримка у процесі навчання.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Білецький О.П. Інтеграція цифрових технологій у соціальну роботу: виклики та перспективи. Публічне управління та соціальна робота. 2024. Т.1. С.38–42. https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-1-6
2. Бурик З. Цифрова інклюзія в публічному управлінні: подолання цифрового розриву серед населення. Публічне управління: концепції, парадигма, розвиток, удосконалення. 2025. Вип.12. С.14–29. https://doi.org/10.31470/2786-6246-2025-12-14-29
3. Головченко Г.О. Формування медіакомпетентностей вразливих верств населення в системах неформальної освіти США та Канади. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип.62. С.155–160. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-62-155-160
4. Гриценчук О.О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Вип.79 (5). С.341–360. https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048
5. Каркач А., Семигіна Т. Цифрова компетентність людей літнього віку. Таллінн: Teadmus. 2024. 322 с.
6. Концепція розвитку цифрових компетентностей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n13 (дата звернення 11.03.2026)
7. Kozyreva, A., Wineburg, S., & Lewandowsky, S. (2022). Critical Ignoring as a core competence for digital citizens. Current Directions in Psychological Science. Vol.8;32 (1). 81–88. https://doi.org/10.1177/09637214221121570
8. Логвиненко В. М., Грицанюк В. В. Цифрова трансформація суспільства та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності фахівців соціальної роботи: сучасні виклики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип.87. С.53–57. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.11
9. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських

країнах. Інформаційні технології та навчальні засоби. 2020. Вип.76 (2). С.1–13. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526
10. Проєкт «Цифрові амбасадори». URl: https://egap.in.ua/project/cifrovi_ambasadori
11. Рамка цифрової компетентності громадян України. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf
12. Скочко М., Салата Н. Вплив цифрових технологій на доступність соціальних послуг для вразливих категорій населення. Social Work and Education. 2025. Vol.12 (4). P.650–660. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.7

References

1. Biletskyi, O.P. (2024). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii u sotsialnu robotu: vyklyky ta perspektyvy [Integration of digital technologies into social work: challenges and prospects]. *Public Administration and Social Work*, *1*, 38–42. https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-1-6 [in Ukrainian].
2. Buryk, Z. (2025). Tsyfrova inkliuziia v publichnomu upravlinni: podolannia tsyfrovoho rozryvu sered naselennia [Digital inclusion in public administration: overcoming the digital divide among the population]. *Public Administration: Concepts, Paradigm, Development, Improvement*, *12*, 14–29. https://doi.org/10.31470/2786-6246-2025-12-14-29 [in Ukrainian].
3. Holovchenko, H.O. (2020). Formuvannia mediakompetentnostei vrazlyvykh verstv naselennia v systemakh neformalnoi osvity SShA ta Kanady [Formation of media competencies of vulnerable populations in non-formal education systems of the USA and Canada]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *62*, 155–160. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-62-155-160 [in Ukrainian].
4. Hrytsenchuk, O.O. (2020). Tsyfrovi osvitni khaby dlia pidtrymky hromadianskoi osvity yak skladova informatsiino-tsyfrovoho navchalnoho seredovyshcha: dosvid Niderlandiv, Belhii ta Ukrainy [Digital educational hubs to support civic education as a component of the information-digital learning environment: experience of the Netherlands, Belgium and Ukraine]. *Information Technologies and Learning Tools*, *79* (5), 341–360. https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048 [in Ukrainian].
5. Karkach, A., & Semyhina, T. (2024). *Tsyfrova kompetentnist liudei litnoho viku* [Digital competence of older people]. Teadmus. [in Ukrainian].
6. Concept for the Development of Digital Competencies. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n13 [in Ukrainian].
7. Kozyreva, A., Wineburg, S., & Lewandowsky, S. (2022). Critical ignoring as a core competence for digital citizens. *Current Directions in Psychological Science*, *32 (1*), 81–88. https://doi.org/10.1177/09637214221121570.
8. Lohvynenko, V. M., & Hrytsaniuk, V. V. (2022). Tsyfrova transformatsiia suspilstva ta informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti fakhivtsiv sotsialnoi roboty: suchasni vyklyky [Digital transformation of society and information and communication technologies in the professional activity of social work specialists: modern challenges]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects, 87.* 53–57. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.11 [in Ukrainian].
9. Ovcharuk, O. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeiskykh krainakh [Modern approaches to the development of digital competence and digital citizenship in European countries]. *Information Technologies and Learning Tools*, *76* (2). 1–13. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526 [in Ukrainian].
10. Proiekt «Tsyfrovi ambasadory» [Digital Ambassadors Project]. https://egap.in.ua/project/cifrovi_ambasadori [in Ukrainian].
11. Ramka tsyfrovoi kompetentnosti hromadian Ukrainy [Digital competence framework for citizens of Ukraine]. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].
12. Skochko, M., & Salata, N. (2025). Vplyv tsyfrovykh tekhnolohii na dostupnist sotsialnykh posluh dlia vrazlyvykh katehorii naselennia [The impact of digital technologies on the accessibility of social services for vulnerable population groups]. *Social Work and Education, 12* (4)б 650–660. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.7 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 11.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 14.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Demydenko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational Management, Art-Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

Yengalycheva Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational Management, Art-Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Derevianko Denys
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational Management, Art-Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF VULNERABLE POPULATION GROUPS IN THE SOCIAL WORK SYSTEM

Abstract. The digitalization of society and the introduction of information and communication technologies in various spheres of life necessitate the development of digital competence among the population. This issue becomes especially relevant in the context of social work with vulnerable groups, who often face limited access to digital resources and online services and have low levels of digital skills. The article aims to conduct a theoretical analysis of the features of digital competence formation among vulnerable groups within the social work system and to identify the main directions for its development at the community level. Research methods: analysis and generalization of scientific sources, systematization, comparative analysis of approaches to the structure of digital competence, and

theoretical generalization. The article substantiates the need to include critical ignoring in the structure of digital competence. In the model of communicative competence, emphasis is placed on searching for, evaluating, and using information, while the strategy of consciously *not using* information is rarely considered. Unlike critical thinking, which involves evaluating information messages, the strategy of critical ignoring (deliberately limiting information flows) becomes relevant. Critical ignoring refers to a user's ability to consciously select information sources, limit interaction with manipulative or excessive content, and manage their digital environment. This skill is particularly important for vulnerable groups with low digital literacy and less experience working with digital information. Two main approaches to digital transformation in the field of social work have been identified: a comprehensive approach, which involves developing digital infrastructure in social work alongside the simultaneous formation and development of digital literacy, competence, and culture among both service providers and recipients; and an inclusive approach, which focuses on overcoming digital inequality, bridging digital divides, and creating equal opportunities for citizens' access to digital resources and services.

Keywords: digital competence, critical ignoring, social work, vulnerable population groups.

УДК 001.89:001.2(100)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.96-102

Драч Ірина Іванівна
доктор педагогічних наук, професор
директор Інституту вищої освіти НАПН України, м.Київ, Україна
i.drach@ihed.org.ua
https://orcid.org/0000-0001-7501-4122

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

Анотація. Проаналізовано документи Європейського дослідницького простору та Європейської асоціації університетів щодо політик і механізмів оцінювання якості дослідницької діяльності університетів на основі принципів і підходів Відкритої науки: European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform (2024), Report on Research Assessment (2024), The EUA Open Science Agenda 2025 (2022); European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform (2024) та Report on Research Assessment (2024). Аналіз документа Європейської асоціації університетів The EUA Open Science Agenda (2025) показав, що оцінювання досліджень визначено одним з ключових пріоритетів діяльності. В політиці щодо оцінювання досліджень акцентується увага на необхідності поєднання якісних і кількісних методів, яке використовується для оцінки якості та впливу дослідницької діяльності. Критична маса університетів Європи залучена до дискусій щодо розроблення та впровадження більш відповідальних, прозорих і стійких практик оцінювання дослідницької діяльності та кар'єри, в тому числі стимулів та винагород для відкритої науки протягом усього дослідницького процесу. Підходи до оцінювання мають належним чином збалансувати якісну експертну оцінку з кількісними показниками, врахувати контекст і мету оцінювання на основі широких визначень якості та впливу, а також узгоджені з інституційними місіями та цінностями. Аналіз наведених національних планів/програм щодо розвитку відкритої науки в європейських країнах показав, що: спостерігається тенденція трансформації системи оцінювання досліджень від акценту на кількісних показниках ефективності досліджень до використання якісного оцінювання R&D; проблемою для просування відкритої науки в Європейському просторі вищої освіти та Європейському дослідницькому просторі є недостатнє врахування зусиль вчених щодо використання відкритих практик; спостерігається зменшення ваги бібліометричних показників та збільшення ваги оцінювання внеску у відкриту науку та діяльність; для впровадження практик відкритої науки необхідно здійснювати моніторинг цього процесу, оцінюючи (кількісно й якісно) залученість дослідників до відкритої науки, а також виявляючи можливі виклики та бар'єри.

Ключові слова: відкрита наука, дослідницька діяльність університетів, оцінювання.

Актуальність дослідження. Дослідницький процес зазнає суттєвих змін внаслідок цифрових трансформацій та переходу до відкритої науки, що вимагає удосконалення систем оцінювання дослідницької діяльності університетів, розробки критеріїв оцінювання з урахуванням зростання різноманіття дослідницьких практик, дотримання принципів дослідницької доброчесності, досконалості, достовірності, відкритості та повторюваності використання наукових даних і результатів досліджень та ін. Завдання впровадження стандартів відкритої науки та реформування системи оцінювання дослідницької діяльності університетів є пріоритетним як в Європейському просторі вищої освіти, Європейському дослідницькому просторі, так і в системі вітчизняної вищої освіти. Актуальність проблеми імплементації стандартів відкритої науки в Україні посилюється і у зв'язку з необхідністю врахування викликів для системи дослідницької діяльності університетів в умовах післявоєнного відновлення. Саме відкрита наука уможливлює підвищення ефективності досліджень за рахунок зменшення дублювання та витрат на створення, передачу та повторне використання даних; підвищення прозорості та якості у процесі підтвердження достовірності результатів досліджень; прискорення передачі знань, сприяння швидшому переходу від досліджень до інновацій; збільшення впливу результатів досліджень на економіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відкрита наука сформувалася як явище «знизу вгору» або «масове» явище, кероване дослідниками та дослідницькою спільнотою [1]. Деякі зі змін у дослідницькій практиці, які найчастіше рекомендували дослідники, включали відкриту публікацію даних і коду, відкриту публікацію навчальних матеріалів в Інтернеті та попередню реєстрацію методології дослідження та планів аналізу [2]. Термін «відкрита наука» стосується низки методів, інструментів, платформ і практик, які спрямовані на те, щоб зробити наукові дослідження більш доступними, прозорими, відтворюваними та надійними [3]. Дослідницькі рухи FAIR (відшукуваність, доступність, сумісність, багаторазовість використання даних) створені для спільного надання організованих ресурсів, є інструментами та практиками [4]. Зусилля щодо відкритості мають збільшуватися в масштабах і прагнути до більш амбітної мети. Потрібна екосистема, в якій не тільки відкрито ділитимуться результатами досліджень, але й у якій прозорість пронизує дослідницький процес із самого початку та піддається більш ретельним та спільним дослідженням [5].

Одним із завдань впровадження політики відкритої науки в Україні є реформування системи оцінювання дослідницької діяльності університетів. Саме трансформація національної системи оцінювання досліджень та дослідницької діяльності вчених в Україні визначено одним із шести пріоритетних завдань у «Національному плані щодо відкритої науки» [6]. Розв'язання зазначеного завдання потребує аналізу та узагальнення особливостей реалізації європейськими країнами політики оцінювання дослідницької діяльності університетів в умовах відкритої науки для адаптації європейських практик до національного контексту.

Мета статті: узагальнення ключових пріоритетів Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів щодо політики оцінювання дослідницької діяльності університетів в умовах відкритої науки та

© Драч І. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

визначення особливостей реалізації відповідної політики європейськими країнами.

Методи дослідження: аналіз (для характеристики ключових пріоритетів реформування системи оцінювання якості дослідницької діяльності на основі принципів і підходів відкритої науки в Європейському дослідницькому просторі та Європейському просторі вищої освіти; національних планів щодо відкритої науки в європейських країнах у контексті оцінювання досліджень), синтез й узагальнення (для узагальнення особливостей політик європейських країн щодо оцінювання дослідницької діяльності в умовах відкритої науки).

Виклад основного матеріалу. Реформування системи оцінювання якості дослідницької діяльності на основі принципів і підходів відкритої науки залишається у центрі уваги Європейської Комісії. У 2024 році опубліковано European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform [7], який передбачає впровадження десяти зобов'язань, викладених в Agreement on Reforming Research Assessment (ARRA) [8], підвищує різноманітність, прозорість і якість оцінки досліджень по всьому ЄС.

Наведемо ключові компоненти (не вичерпний перелік) плану дій.

Визнання різноманітності. Європейська Комісія інтегрувала визнання різноманітних наукових внесків у програму Horizon Europe, оцінюючи практики відкритої науки, участь громадян і гендерні аспекти. Заявники для участі у програмі повинні перерахувати різноманітні досягнення та надати плани управління даними. Висвітлення гендерних аспектів є обов'язковими. Для подання заявок для FP10 Європейська Комісія покращить критерії для того, щоб краще визнавати різноманітні внески та результати і продовжить розвивати Open Research Europe (ORE) як широко доступний відкритий ресурс (*Примітка.* FP10 – десята Рамкова програма з досліджень та інновацій з 2028 по 2034 рік).

Якісна оцінка. Європейська комісія встановила надійний процес рецензування для Horizon Europe, оцінюючи пропозиції на основі «досконалості», «впливу» та «якості та ефективності реалізації». Забезпечується збалансований склад рецензентів з точки зору навичок, досвіду, дисциплін, географічної різноманітності та гендеру. Надалі комісія прагнитиме покращити відбір рецензентів для FP10 та Horizon Europe та розгляне можливість проведення пілотних проектів оцінки дослідницьких пропозицій.

Уникнення неналежних метрик. Європейська комісія підтримала Декларацію Сан-Франциско про оцінку досліджень (DORA) і відмовилася від використання імпакт-факторів журналів (JIF) та престижу журналів в оцінках Horizon Europe. Надаються вказівки рецензентам щодо ігнорування JIF і створення Open Research Europe з метриками на рівні статей. У майбутньому комісія прагнутиме покращити ключові шляхи впливу для FP10, щоб забезпечити відповідальне використання кількісних показників, уникнувши залежності від JIF і h-індексу.

Уникнення рейтингів. Європейська комісія уникає використання організаційних рейтингів в оцінках дослідницьких пропозицій.

Зобов'язання щодо ресурсів. Європейська комісія зобов'язується надавати як матеріальні, так і фінансові ресурси ініціативам, таким як Коаліція з удосконалення оцінювання досліджень (CoARA). Фінансова підтримка надається через програму Horizon Europe для підтримки інституційних змін і проєктів, що відповідають цілям реформ.

Розроблення критеріїв та інструментів. Готуючись до наступної рамкової програми (FP10), Європейська комісія перегляне та удосконалить критерії оцінювання досліджень, інструменти та процеси, щоб відповідати принципам ARRA. Мета полягає в тому, щоб розробити інструменти оцінювання, які точно відображають якість і вплив досліджень, відходячи від традиційних метрик, які можуть не охоплювати весь обсяг наукової роботи.

Підвищення обізнаності. Європейська комісія надаватиме чіткі та детальні вказівки заявникам і рецензентам щодо нових критеріїв і процесів з особливим акцентом на практиках відкритої науки та гендерній рівності. Програми навчання будуть спрямовані на вирішення проблеми несвідомих упереджень і підвищення розуміння важливості різноманітних внесків.

Обмін практиками. Європейська комісія бере участь та співголовує у різних ініціативах, таких як Робоча група G7 з відкритої науки та Глобальна дослідницька рада, щоб сприяти глобальному діалогу щодо покращення оцінки досліджень. Ці зусилля включають організацію тематичних діалогів з відкритої науки та дослідницької досконалості, внесок у діяльність робочих груп, орієнтованих на відповідальну оцінку досліджень, та співпрацю з Європейською хмарою відкритої науки для підтримки обміну даними та розвитку інфраструктури.

Комунікація прогресу. Європейська комісія регулярно надаватиме оновлення щодо дотримання принципів ARRA та ефективності реформ.

Оцінка та покращення. Для покращення практик оцінювання досліджень Європейська комісія зобов'язується використовувати підходи, засновані на доказах. Це передбачає фінансування проєктів, які пілотують нові практики, збирають докази та підтримують обмін даними та розроблення показників оцінювання досліджень. Комісія буде визначати нові дії, необхідні для подальшого покращення оцінювання досліджень.

У звіті Європейської комісії щодо оцінювання досліджень Report on Research Assessment [9] (далі – Звіт) охарактеризовано внесок 30 проєктів, фінансованих через Horizon 2020 та Horizon Europe, у розуміння та здійснення реформи оцінювання досліджень. У Звіті підсумовано прогрес та перспективні практики у сфері навичок, реформування оцінювання досліджень і діяльності з досліджень та інновацій (R&I) у межах проєктів Horizon 2020 «Наука з і для суспільства» (SwafS), що підтримують Європейські університетські альянси (далі – альянси). Цей звіт є першим, який зафіксував внесок проєктів, що фінансуються ЄС, у сферу оцінювання наукових досліджень з моменту публікації Agreement on Reforming Research Assessment [8] у 2021 році. У ньому представлено огляд доказів, пов'язаних із практиками, які наразі впроваджені, на основі перших і проміжних заходів та результатів.

Підхід до реформи практик оцінювання досліджень ґрунтується на принципах, закріплених в Agreement on Reforming Research Assessment [8]. Це принципи: етика та доброчесність; свобода та автономія; незалежність і прозорість; зосередження на якості та важливості рецензування; визнання впливів; визнання різноманітності дослідницької діяльності та результатів; критерії та процеси, що враховують різноманітність дисциплін, типів досліджень і етапів кар'єри; гендерна рівність, рівні можливості та інклюзивність. У Звіті [9] ідентифікуються відповідні заходи та результати, проаналізовано їх роль у сприянні широким культурним змінам, що лежать в основі руху до реформованої оцінки досліджень, за-

пропоновано перспективні практики та визначено потенціал для подальшої роботи в цій галузі.

Узагальнення результатів проєктів, представлених у Звіті, дало змогу авторам сформулювати рекомендації:

– *для Європейської Комісії:* розглянути можливість запропонувати нові моделі взаємної та зовнішньої підтримки для організаційних змін в альянсах відповідно до їхніх потреб;

– *для альянсів:* брати участь у спільному тестуванні нових рамкових оцінок, які були розроблені, та систематично звітувати про результати, щоб забезпечити користь для ширшого кола установ з подальшими діями щодо ширшого впровадження;

– *для організацій, що здійснюють наукові дослідження* (RPOs): почати з того, щоб зробити реформу оцінювання наукових досліджень інституційним стратегічним пріоритетом і інвестувати в зміну культури, розбудову потенціалу та партнерства для забезпечення впровадження.

Оцінювання досліджень визначено одним з ключових пріоритетів діяльності European University Association, про що зазначено у документі The EUA Open Science Agenda 2025 [10]. У цьому документі оцінювання дослідження визначено як поєднання якісних і кількісних методів, яке використовується для оцінки якості та впливу дослідницької діяльності. Інституційний підходи до оцінювання зазвичай мають використовуватися для прийняття рішень щодо найму, просування по службі та розподілу фінансування.

У 2025 році критична маса університетів Європи буде залучена до дискусій щодо розроблення та впровадження більш відповідальних, прозорих і стійких практик оцінювання дослідницької діяльності та кар'єри, в тому числі стимулів та винагород для відкритої науки протягом усього дослідницького процесу. Університети поділяться досвідом роботи над підходами до оцінювання, які мають належним чином збалансувати якісну експертну оцінку з кількісними показниками, врахувати контекст і мету оцінювання на основі широких визначень якості та впливу, а також узгоджені з інституційними місіями та цінностями.

Перегляд практики оцінювання є складним і поступовим процесом. Результати EUA показали, що університети бачать складність реформи оцінювання наукових досліджень як головну перешкоду для зміни підходу до оцінювання.

Основні виклики:

– необхідність збалансованих підходів до оцінювання. Покращений баланс між якісною експертною оцінкою та кількісними показниками необхідний для розроблення та впровадження підходів до оцінювання, зосереджуючись на оцінюванні дослідницької діяльності та кар'єри з метою підвищення академічної культури. Важливим механізмом для розв'язання зазначеного завдання є розроблення нових та відповідальних практик, які стимулюють і винагороджують відкритий доступ до наукових результатів і просувають відкриту науку протягом усього дослідницького процесу;

– розбіжності в спроможності вдосконалювати інституційні підходи до оцінки дослідження. Університети по всій Європі не мають рівних можливостей чи однакової здатності переглядати та змінювати свої підходи до оцінювання. Довгострокові тенденції нерівномірного рівня державного фінансування та автономії перешкоджають створенню рівних умов, формуючи різні стартові точки та впливаючи на можливі подальші шляхи. Процес перегляду суттєво відрізнятиметься в автономних установах і тих, що працюють у більш централізованих системах: перші можуть стикатися з потенційними недоліками першопрохідників, тоді як другі обмежені своїми вузькими рамками для дій.

Дії EUA для подолання цих викликів:

– *ефективна адвокація*: пропагування відповідального, прозорого і стійкого розвитку практики оцінювання, включаючи заохочення та винагороди для відкритої науки протягом усього дослідницького процесу;

– *сканування горизонту*: забезпечення діяльності EUA як важливого центру знань про ініціативи університету щодо покращення оцінювання в дослідницькій діяльності і кар'єрі; ознайомлення із заохоченнями та винагородами Open Science, впливом і перевагами для академічної культури, рівності, різноманітності та інклюзивності;

– *європейська солідарність:* підвищення потенціалу університетів, їх автономії та рівності можливостей розвивати та впроваджувати більш відповідальні підходи до оцінювання; покращення транскордонного обміну практиками оцінювання досліджень;

– *підвищення продуктивності:* підтримка ініціатив, які виникають в академічній спільноті; сприяння підтримці академічного керівництва; підвищення обізнаності, розвиток потенціалу та підтримка університетських ініціатив серед основних зацікавлених сторін (включаючи дослідників на ранніх етапах кар'єри, науково-дослідні організації, дослідницькі фонди та осіб, що приймають політичні рішення).

Проаналізуємо, яким чином проблема удосконалення оцінювання дослідницької діяльності відображена в політиках окремих європейських країн, в яких розроблено та реалізуються Національні плани щодо Відкритої науки.

National Plan Open Science Slovakia (2021-2028) [11]. Основні положення щодо оцінювання якості досліджень представлено в розділі Science Evaluation (с.30-34). Зазначено, що оцінювання результатів дослідження – це складний процес, спрямований на моніторинг якості науки, з'ясування, наскільки добре вона виконує свою місію в суспільстві, порівняння ефективності установ, команди чи вчених та допомогу при розподілі фінансових коштів для сприяння належній практиці та підвищенню досконалості досліджень.

Оцінювання якості дослідження має багато труднощів. Однією з них є сама природа дослідження, подолання кордонів відомого і невідомого, що часто унеможливлює досягнення чіткого висновку про майбутній вплив дослідження. Ще одна проблема – кадри: якісне оцінювання шляхом рецензування вимагає наявність груп незалежних експертів, які мають освіту та досвід роботи в конкретних дисциплінах. З іншого боку, технічно можливо вимірювати кількісні показники, такі як кількість публікацій і посилань, що здається більш об'єктивним, ніж рецензування. Тому бібліометричні індикатори використовуються як основа у науці. Однак бібліометричні системи стикаються з критикою через те, що вони недостатньо враховують обмеження кількісної оцінки, необхідність професійної інтерпретації метрик, контекст цитування та відмінності між дисциплінами. Бібліометричні системи також не враховують доступність результатів, оперативність, прозорість і підвищену відтворюваність, які пропонує відкрита наука, хоча ці характеристики, безсумнівно, сприяють належній практиці досліджень.

Перевага цитування публікації у виданнях з відкритим доступом може сприяти відкритості серед

науковців. Однак, система оцінювання науки в Словаччині не враховує заслуг щодо використання відкритих практик, що не спонукає вчених до відкритості. Усвідомлення того, що система оцінювання є однією з основних перешкод, які заважають швидшому впровадженню відкритого доступу та відкритої науки, знаходить відгук і на європейському рівні. Разом із цим звучить аргумент про те, що якщо науковці мають змінити свою поведінку та культуру наукової комунікації, то установи та грантові агенції також повинні змінити своє бачення оцінювання науки. У 2017 році The Open Science Working Group on Rewards/Recognition, яка займається винагородами та визнанням, підготувала рекомендацію щодо оцінювання дослідників у сфері досліджень та інновацій (R&D) [12] у Європі за критеріями Open Science Career Assessment Matrix (OS-CAM), що дає змогу комплексно оцінювати внесок дослідника чи викладача університету.

У Національному плані щодо відкритої науки наведений SWOT аналіз впровадження Відкритої науки у Словакії. До *слабких сторін* у контексті оцінювання досліджень віднесено традиційну систему оцінювання наукових публікацій та акцент на кількісних показниках ефективності досліджень, до можливостей – використання якісного аспекту оцінки R&D.

Одним із стратегічних напрямків, які визначають розвиток відкритої науки в Словаччині на 2021–2028 роки є оцінювання досліджень та розробок відповідно до принципів відкритої науки.

National Research Program 2021-2027. Italian National Plan for Open Science 2021-202 [13, с.12-13].

Основними цілями оцінювання досліджень визначено наступні:

– зробити процеси оцінювання та дані, на яких вони базуються, більш прозорими;

– зробити критерії оцінювання більш надійними та стійкими шляхом включення всіх перевірених результатів дослідження та зменшення впливу бібліометричних показників, що стосуються видавництв;

– запровадити критерії оцінювання, які заохочують співпрацю між установами дослідниками;

– публікувати у відкритому доступі ті результати досліджень, які підлягають оцінюванню;

– застосовувати форми відкритої експертної перевірки до всіх національних заходів з оцінювання;

– розробити системи, що гарантують публічну доступність даних про цитування наукової літератури;

– забезпечити Італію національною розподіленою інфраструктурою на основі взаємозв'язку наявних відкритих архівів, щоб забезпечити основу Реєстру досліджень.

Для оцінювання досліджень надаються такі рекомендації:

– змінити правила подання дослідницької продукції для національних процесів оцінювання; вимагати зберігання в архіві відкритого доступу всіх публікацій, які підлягають оцінюванню;

– розширити критерії оцінювання шляхом зменшення ваги бібліометричних показників (фактор впливу, індекс) та шляхом відповідного оцінювання внеску у відкриту науку та діяльність з реалізації третьої місії університетів відповідно до еволюції цих критеріїв в ERA;

– розробити із залученням наукових спільнот нові критерії оцінювання впливу наукових результатів;

– створити національний реєстр досліджень;

– дотримуватись принципів Декларації DORA, узгоджуючи методи оцінювання.

– адаптувати критерії оцінювання досліджень шляхом включення виробництва та захисту FAIR-даних і відповідних сервісів до переліку результатів, що підлягають оцінюванню;

– визнати та винагороджувати належну практику відкритої науки як критерії оцінювання діяльності щодо реалізації третьої місії, зокрема на рівні наукових або академічних установ.

Open Science NL Work programme 2024-2025 [14]. У розділі 4.3. Monitoring and evaluation (с.27) зазначено, що Уряд Нідерландів здійснює значні інвестиції, щоб прискорити впровадження відкритої науки. Одним із завдань є регулярний моніторинг, оцінювання та звітування щодо прогресу відкритої науки в Нідерландах. Діяльність з моніторингу та оцінювання (M&E), така як вимірювання рівня якості публікацій з відкритим доступом або оприлюднених дослідницьких наборів даних та програмного забезпечення, є важливою для оцінювання та звітування про поступ (відстеження впровадження практик та ініціатив відкритої науки у часі). Крім того, моніторинг та оцінювання сприяють підзвітності та прозорості в реалізації відкритої науки.

Open Science NL Work programme 2024-2025 (далі – Програма) фінансує пілотний проєкт, спрямований на створення надійної та контекстно-специфічної основи для національної системи моніторингу та оцінювання (M&E) відкритої науки. M&E охоплює результати досліджень у сфері відкритої науки в широкому сенсі (публікації з відкритим доступом, а також матеріали конференцій, розділи книг, дослідницькі дані, програмне забезпечення, творчі роботи, політичні звіти тощо) і передбачає звітування на організаційному рівні (організація-фінансист, наукова установа тощо). Окрім оцінки результатів, механізм моніторингу має аналізувати впровадження практик відкритої науки, оцінюючи (кількісно й якісно) залученість дослідників до відкритої науки, а також виявляючи можливі виклики та бар'єри. У межах реалізації Програми планується проведення консультацій на національному рівні та обговорення результатів з ключовими міжнародними учасниками для досягнення консенсусу щодо основного набору надійних і контекстно-специфічних показників відкритої науки, що включатимуть збалансований набір відповідальних кількісних і якісних метрик. Кількісні показники, які використовуватимуться та створюватимуться в межах цієї Програми, мають бути відкрито доступними як (мета)дані. Очікуваним результатом Програми є напрацювання рекомендацій щодо наступних кроків зі створення національної системи M&E для відкритої науки.

Узагальнюючи основні положення проаналізованих документів щодо реформування системи оцінювання якості дослідницької діяльності на основі принципів і підходів відкритої науки, національних планів/програм щодо розвитку відкритої науки можна зробити наступні висновки:

– оцінювання результатів дослідження – це складний процес, спрямований на моніторинг якості науки, розуміння місії науки в суспільстві; можливість порівняння ефективності досліджень на рівні установ, команди чи окремих вчених та врахування результатів досліджень при виділенні коштів для фінансування досліджень;

– кількісне оцінювання результатів дослідження, з одного боку, є більш об'єктивним, ніж якісне (експертне рецензування). З іншого боку, таке оцінювання недостатньо враховує обмеження кількісної оцінки, відмінності між дисциплінами, необхідність професійної інтерпретації метрик, а також не враховує доступність результатів, оперативність, прозорість і підвищену відтворюваність, які пропонує відкрита

наука, хоча ці характеристики, безсумнівно, сприяють належній практиці досліджень;

– складність якісного оцінювання полягає у самій природі досліджень: дослідження спрямовані на подолання кордонів відомого і невідомого, що часто унеможливлює досягнення чіткого висновку про майбутній вплив дослідження. Ще однією проблемою якісного оцінювання є наявність груп незалежних експертів, які мають освіту та досвід роботи в конкретних дисциплінах;

– для покращення практик оцінювання досліджень Європейська комісія зобов'язується використовувати підходи, засновані на доказах. Це передбачає фінансування проєктів, які пілотують нові практики, збирають докази та підтримують обмін даними та розроблення показників оцінювання досліджень.

Аналіз наведених національних планів/програм щодо розвитку Відкритої науки в європейських країнах показав, що:

– спостерігається тенденція трансформації системи оцінювання досліджень від акценту на кількісних показниках ефективності досліджень до використання якісного оцінювання R&D;

– проблемою для просування відкритої науки в Європейському просторі вищої освіти та Європейському дослідницькому просторі є недостатнє врахування зусиль вчених щодо використання відкритих практик, незважаючи на наявні механізми щодо комплексного оцінювання внеску дослідника чи викладача університету, наприклад, Open Science Career Assessment Matrix (OS-CAM);

– спостерігається зменшення ваги бібліометричних показників (фактор впливу журналів, індекс цитування) та збільшення ваги оцінювання внеску у відкриту науку та діяльність;

– для впровадження практик відкритої науки необхідно здійснювати моніторинг цього процесу, оцінюючи (кількісно й якісно) залученість дослідників до відкритої науки, а також виявляючи можливі виклики та бар'єри.

Проведений аналіз ключових пріоритетів Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів та національних політик європейських країн щодо оцінювання дослідницької діяльності університетів в умовах відкритої науки дозволив визначити наступні особливості:

– доповнення кількісних показників при розробленні/удосконаленні політик і механізмів оцінювання якості дослідницької діяльності університетів на основі принципів і підходів Відкритої науки такими показниками, як: здійснення обміну даними; кількість публікацій, які можна відстежити за допомогою різних альтметричних джерел (соціальні мережі та медіа); кількість проєктів громадянської науки; відсоток дослідників у програмах громадянської науки; відсоток дослідників, які діляться даними; відсоток метаданих; відсоток відкритих публікацій; наявність інституційних репозиторіїв відкритого доступу;

– забезпечення визнання різноманітності дослідницької діяльності та результатів;

– визначення критеріїв, що враховують різноманітність дисциплін, типів досліджень і етапів кар'єри;

– акцентування уваги на забезпеченні гендерної рівності, рівних можливостей та інклюзивності;

– уникнення залежності від імпакт-фактору журналу та h-індексу дослідників;

– зосередження на якості та важливості рецензування із забезпеченням збалансованого складу рецензентів з точки зору навичок, досвіду, дисциплін, географічної різноманітності та гендеру.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз європейського досвіду реформування системи оцінювання дослідницької діяльності університетів в умовах відкритої науки засвідчує, що ключовою тенденцією є відхід від домінування кількісних бібліометричних показників на користь комплексного, багатовимірного підходу. Європейська комісія та Європейська асоціація університетів наголошують на необхідності поєднання якісної експертної оцінки з відповідальним використанням кількісних індикаторів, врахуванням контексту та місії інституцій, а також визнанням різноманітності наукових внесків. Важливим є те, що у сучасних практиках оцінювання дедалі більшої ваги набувають внесок дослідників у розвиток відкритої науки, прозорість та відтворюваність результатів, соціальний та економічний вплив досліджень, дотримання принципів доброчесності та інклюзивності. Для українських закладів вищої освіти адаптація таких підходів означає необхідність визначення як стратегічного пріоритету реформування системи оцінювання дослідницької діяльності; розроблення нових критеріїв, які враховують відкритість та суспільну значущість досліджень; формування культури відповідального оцінювання, що базується на етиці, прозорості та довірі. Реформування системи оцінювання дослідницької діяльності університетів в Україні має спиратися на кращі європейські практики, але водночас враховувати національний контекст, зокрема виклики післявоєнного відновлення. Це створить умови для підвищення ефективності, конкурентоспроможності та міжнародної інтеграції української науки. Перспективою подальших досліджень вважаємо оцінювання впливу досліджень, яке є основним викликом у сфері досліджень та інновацій у Європі, оскільки цей процес надзвичайно складний і суб'єктивний, передбачає вибір методів оцінювання відповідно до унікального контексту у кожному конкретному випадку.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Von Schomberg R., Burgelman J.-C., Pascu C., Szkuta K., Karalopoulos A., Repanas K., Schouppe M. Open Science, Open Data, and Open Scholarship: European Policies to Make Science Fit for the Twenty-First Century. Frontiers in Big Data. 2019. Vol.2 (43). https://doi.org/10.3389/fdata.2019.00043.
2. Prike, T. Open Science, Replicability, and Transparency in Modelling Towards Bayesian Model-Based Demography. In: Jakub Bijak (Ed.). Towards Bayesian Model-Based Demography. 2022. P.175–183. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83039-7.

3. Bertram M.G., Sundin J., Roche D.G., Sánchez-Tójar A., Thoré E.S.J., Brodin T. Open science. Current biology. 2023. Aug 7. Vol. 33 (15). P.R792-R797. https://doi.org/10.1016/j.cub.2023.05.036
4. Wilkinson M.D., Dumontier M., Aalbersberg I.J., Appleton G., Axton M., Baak A., Blomberg N., Boiten J.W., da Silva Santos L.B., Bourne P.E., Bouwman J., Brookes A.J., Clark T., Crosas M., Dillo I., Dumon O., Edmunds S., Evelo C.T., Finkers R., Gonzalez-Beltran A., … Mons B. he FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. Scientific data. 2016. Vol.3, 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18
5. Thibault R.T., Amaral O.B., Argolo F., Bandrowski A.E., Davidson A.R., Drude N.I. (2023). Open Science 2.0: Towards a truly collaborative research ecosystem. PLoS biology. 2023. Vol.21 (10), e3002362. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002362
6. Розпорядження КМ України від 8 жовтня 2022 р. № 892-р «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/892-2022-%D1%80#Text
7. European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform. URL: https://www.openaire.eu/european-commissions-action-plan-for-research-assessment-reform
8. Agreement on Reforming Research Assessment. 2022. URL: https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf
9. Report on Research Assessment. URL: https://rea.ec.europa.eu/publications/report-research-assessment_en
10. The EUA Open Science Agenda 2025. URL: https://www.eua.eu/publications/positions/the-eua-open-science-agenda-2025.html
11. National Plan Open Science Slovak. URL: https://eosc.eu/wp-content/uploads/2022/11/National-Strategy-for-Open-Science-2021-2028.pdf
12. European Commission. Evaluation of Research Careers Fully Acknowledging Open Science Practices: Rewards, incentives and/or recognition for researchers practicing Open Science. 2017. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47a3a330-c9cb-11e7-8e69-01aa75ed71a1
13. Italian National Plan for Open Science. 2021. URL: https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-01/PNSA_2021-27_ENG.pdf
14. Open Science NL Work programme 2024–2025. 2024. URL: https://www.openscience.nl/sites/open_science/files/media-files/Work%20programme%202024-2025_0.pdf

References

1. Von Schomberg, R., Burgelman, J.-C., Pascu, C., Szkuta, K., Karalopoulos, A., Repanas, K., & Schouppe, M. (2019). Open Science, Open Data, and Open Scholarship: European Policies to Make Science Fit for the Twenty-First Century. *Frontiers in Big Data, 2* (43). https://doi.org/10.3389/fdata.2019.00043.
2. Prike, T. (2022). Open Science, Replicability, and Transparency in Modelling Towards Bayesian Model-Based Demography. In: Jakub Bijak (Ed.). *Towards Bayesian Model-Based Demography* (pp.175–183). https://doi.org/10.1007/978-3-030-83039-7
3. Bertram, M. G., Sundin, J., Roche, D. G., Sánchez-Tójar, A., Thoré, E. S. J., & Brodin, T. (2023). Open science. *Current biology, 33* (15), R792–R797. https://doi.org/10.1016/j.cub.2023.05.036
4. Wilkinson, M.D., Dumontier, M., Aalbersberg, I.J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J.W., da Silva Santos, L.B., Bourne, P.E., Bouwman, J., Brookes, A.J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C.T., Finkers, R., Gonzalez-Beltran, A., … Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific data*, *3*, 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18
5. Thibault, R.T., Amaral, O.B., Argolo, F., Bandrowski, A.E., Davidson, A.R., & Drude, N.I. (2023). Open Science 2.0: Towards a truly collaborative research ecosystem. *PLoS biology*, *21* (10), e3002362. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002362
6. Rozporiadzhennia KM Ukrainy vid 8 zhovtnia 2022 r. № 892-r «Pro zatverdzhennia natsionalnoho planu shchodo vidkrytoi nauky» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 8, 2022 No.892-r «On Approval of the National Plan for Open Science»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/892-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian]
7. European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform. https://www.openaire.eu/european-commissions-action-plan-for-research-assessment-reform
8. Agreement on Reforming Research Assessment. 2022. https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf
9. Report on Research Assessment. https://rea.ec.europa.eu/publications/report-research-assessment_en
10. The EUA Open Science Agenda 2025. https://www.eua.eu/publications/positions/the-eua-open-science-agenda-2025.html
11. National Plan Open Science Slovak. https://eosc.eu/wp-content/uploads/2022/11/National-Strategy-for-Open-Science-2021-2028.pdf
12. European Commission (2017). Evaluation of Research Careers Fully Acknowledging Open Science Practices: Rewards, incentives and/or recognition for researchers practicing Open Science. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47a3a330-c9cb-11e7-8e69-01aa75ed71a1
13. Italian National Plan for Open Science. (2021). https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-01/PNSA_2021-27_ENG.pdf
14. Open Science NL Work programme 2024–2025. (2024). https://www.openscience.nl/sites/open_science/files/media-files/Work%20programme%202024-2025_0.pdf

Рукопис надійшов: 08.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 10.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Drach Iryna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Director of the Institute of Higher Education
National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ANALYSIS OF INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING RESEARCH ASSESSMENT POLICY IN THE CONTEXT OF OPEN SCIENCE

Abstract. Documents of the European Research Area and the European University Association have been analyzed regarding policies and mechanisms for assessing the quality of universities' research activities based on

the principles and approaches of Open Science: European Commission's Action Plan for Research Assessment Reform (2024), Report on Research Assessment (2024), and The EUA Open Science Agenda 2025 (2022). The European Commission's Action Plan on reforming research assessment systems in line with Open Science principles (2024), Report on Research Assessment (2024). The analysis of the European University Association's document, The EUA Open Science Agenda (2025), revealed that research assessment is a key priority. The policy on research assessment emphasizes the need to combine qualitative and quantitative methods to evaluate the quality and impact of research activities. A critical mass of European universities is engaged in discussions on developing and implementing more responsible, transparent, and sustainable practices for assessing research activities and careers, including incentives and rewards for Open Science throughout the research process. Assessment approaches should appropriately balance qualitative expert review with quantitative indicators, account for the evaluation's context and purpose, use broad definitions of quality and impact, and align with institutional missions and values. The analysis of national plans/programs for the development of Open Science in European countries showed that: there is a trend toward transforming research assessment systems from a focus on quantitative performance indicators to the use of qualitative R&D evaluation; a challenge for advancing Open Science in the European Higher Education Area and the European Research Area is the insufficient recognition of researchers' efforts to apply open practices; there is a decreasing weight of bibliometric indicators and an increasing importance of evaluating contributions to Open Science and related activities; the implementation of Open Science practices requires monitoring of this process, assessing (both quantitatively and qualitatively) researchers' engagement in Open Science, and identifying possible challenges and barriers.

Keywords: Open Science, university research activities, assessment.

УДК 377.4:005.336.2:159.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.103-108

Жукова Анастасія Юріївна
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю І10 «Соціальна робота та консультування»
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м.Київ, Україна
anastasiiazhukova01@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0989-253X

РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Анотація. Актуальність проблеми визначається зростаючими вимогами до фахівців центрів життєстійкості щодо ефективної взаємодії з клієнтами у кризових та травматичних ситуаціях. Успішна діяльність таких спеціалістів залежить не лише від професійних знань, а й від сформованості м'яких навичок, що забезпечують психологічну підтримку, довіру та стійкість у взаємодії з клієнтами. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та значення м'яких навичок фахівців центрів життєстійкості як компонента їхньої професійної самоосвіти. Методи дослідження: теоретичний аналіз і синтез наукових та науково-методичних доробок. До складу розвитку м'яких навичок відносяться емоційний інтелект (EQ), лідерство, емоційна саморегуляція, відповідальність, управління конфліктами, здатність до ефективної комунікації, адаптації, командної роботи, вміння критичного та креативного мислення. Це сприяє підвищенню ефективності роботи фахівців центрів життєстійкості, збереженню психологічної стійкості, запобіганню емоційному вигоранню та забезпечує високу якість надання допомоги різним категоріям клієнтів. Формування та розвиток м'яких навичок здійснюється в рамках безперервної професійної самоосвіти фахівців центрів життєстійкості, яка охоплює широкий спектр форм і методів фахового вдосконалення. Зокрема, це самостійне опрацювання наукової та методичної літератури, участь у спеціалізованих тренінгах, вебінарах, залучення до професійних спільнот, проходження супервізій, а також систематична саморефлексія, що дозволяє критично осмислювати власний досвід та коригувати професійну поведінку.

Ключові слова: м'які навички, професійна самоосвіта, центри життєстійкості, фахівці центрів життєстійкості.

Актуальність дослідження. Сучасний соціально-гуманітарний контекст в Україні, зумовлений тривалим збройним конфліктом, масштабними переміщеннями населення, накопиченням колективних психологічних травм та зростанням рівня соціальної вразливості, висунув на порядок денний нові вимоги до фахівців, які працюють у сфері психосоціальної підтримки.

Центри життєстійкості – це структури, метою яких є надання психосоціальної підтримки кожному члену громади, особливо вразливим категоріям населення [15]. Дані структури є відповіддю держави та суспільства на виклики гуманітарної кризи. Проте варто зазначити, що ефективність їхньої діяльності безпосередньо залежить від рівня готовності фахівців, які надають послуги у центрах життєстійкості не лише у вузькопрофесійному, а й у міжособистісному, комунікативному та емоційно-регулятивному вимірах.

Слід підкреслити, що у цьому контексті особливої актуальності набуває проблема вдосконалення м'яких навичок (soft skills) – сукупності соціально-комунікативних, емоційних та когнітивних компетентностей, що допомагають реалізовувати ефективну взаємодію фахівця з клієнтом соціальної роботи, колегами та організаційним середовищем. Варто звернути увагу, що на відміну від твердих навичок (hard skills), що окреслюють технічну компетентність фахівця, м'які навички формують так звану «людяність» професії, що полягає у здатності до емпатії, гнучкого мислення, управління власним стресом та емоційним станом, командної роботи та етичної рефлексії тощо [6; 12].

Варто зазначити, що фахівці центрів життєстійкості перебувають у постійному контакті з людьми, які пережили бойові дії, втрату близьких, вимушене переміщення, гостре психологічне виснаження тощо. Така робота вимагає не тільки знань, а й стійкої здатності утримувати терапевтичну присутність, регулювати власні емоційні стани, комунікувати в умовах значного напруження, стресу та уникати вторинної травматизації [4]. Саме тому ми вважаємо, що розвиток м'яких навичок постає не другорядним доповненням до фахової підготовки, а є її системостворювальним компонентом.

Слід підкреслити, що вагому роль у вирішенні цього завдання відіграє професійна самоосвіта, що визначається як цілеспрямована, самостійно організована пізнавальна та практична діяльність фахівця, орієнтована на постійне вдосконалення власних компетентностей поза рамками формальних освітніх програм [15].

Незважаючи на зростаючий науковий інтерес до м'яких навичок і значну кількість досліджень у суміжних галузях, питання цілеспрямованого розвитку м'яких навичок саме у форматі професійної самоосвіти фахівців центрів життєстійкості залишається недостатньо систематизованим у вітчизняній педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема м'яких навичок активно досліджується у міжнародному науковому просторі з кінця XX -початку XXI.

Варто підкреслити, що роботи Д.Ґоулмана заклали фундамент для розуміння ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності. У своєму дослідженні він обґрунтовує, що успішність у соціально орієнтованих професіях значною мірою визначається рівнем емоційного інтелекту, а не обмежується лише академічними знаннями [5].

Р. Бар-Он запропонував операціональну модель емоційно-соціального інтелекту (ESI), що містить п'ять компонентів такі, як внутрішньоособистісні навички, міжособистісні навички, адаптивність, управ-

© Жукова А. Ю.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ління стресом та загальний настрій. Слід зазначити, що усі вони прямо співвідносяться зі структурою м'яких навичок фахівця допоміжних професій [2].

Дж.Хекман і Т.Кауц системно вивчали вплив некогнітивних навичок на успішність людини в різних царинах, зокрема від ринку праці до показників здоров'я. Основний висновок даних вчених полягає у тому, що м'яким навичкам можна навчитися також так, як і технічним компетентностям, а їх розвиток має бути включеним у систему безперервної освітньої діяльності фахівців [6].

М.Роблес у своєму дослідженні виокремила такі десять ключових м'яких навичок, як комунікабельність, ввічливість, гнучкість, чесність, міжособистісні навички, позитивне ставлення, професіоналізм, відповідальність, командна робота та етика праці [12].

Дж.Пеллегріно і М.Гілтон удосконалили цей перелік, включивши критичне мислення, здатність до співпраці та адаптивне навчання у структуру м'яких навичок [11].

В українському науковому дискурсі літературі концепт «soft skills» позначається різними термінами: «м'які навички», «навички успішності», «універсальні навички», «метапредметні навички», «гнучкі навички», «соціальні навички» тощо. Попри певні смислові розбіжності між цими визначеннями, їх об'єднує одна принципова риса – позапрофесійна універсальність: такі навички не прив'язані до конкретної спеціальності, мають широкий міждисциплінарний характер і дозволяють фахівцю ефективно діяти в різноманітних професійних, соціальних та життєвих обставинах [16].

Дослідники І.Чаусов та О.Брюховецька окреслюють soft skills як сукупність універсальних умінь, знань і особистісних якостей, що можуть проявлятися в багатьох царинах діяльності та використовуватися в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях. Також вони підкреслюють, що такі навички сприяють успішному кар'єрному розвитку, ефективній взаємодії з іншими людьми та формуванню позитивної професійної репутації. На їхню думку, рівень їх розвитку значною мірою пов'язаний з індивідуальними особливостями людини, зокрема її характером, темпераментом і типом особистості [24]. К.Коваль, Н.Коляда та О.Кравченко розглядають м'які навички у контексті їх розвитку у вищому навчальному закладі [17; 18]. С.Наход розглядала важливість м'яких навичок для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій [20].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що, незважаючи на значний масив досліджень у суміжних сферах, у вітчизняній педагогіці відсутня комплексна модель розвитку м'яких навичок у форматі цілеспрямованої самоосвіти фахівців центрів життєстійкості. Переважна більшість наявних розробок або зосереджена на формальних програмах навчання, або не враховує специфіки діяльності в умовах триваючого збройного конфлікту. Це і визначає проблемне поле та наукову новизну даної статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та значення м'яких навичок як компонента професійної самоосвіти фахівців центрів життєстійкості.

Методи дослідження: аналіз (для визначення змісту основних понять), синтез та узагальнення наукової літератури з проблем розвитку м'яких навичок, емоційного інтелекту та професійної самоосвіти (для узагальнення поглядів дослідників у окресленій темі).

Виклад основного матеріалу. Поняття «м'які навички» увійшло до наукового обігу в другій половині XX століття і сьогодні є одним із ключових конструктів у дослідженнях професійної компетентності, освіти дорослих та управління людськими ресурсами. На відміну від «твердих навичок» – вузькоспеціалізованих технічних знань і вмінь, що піддаються чіткому вимірюванню й стандартизації, – м'які навички охоплюють широкий спектр міжособистісних, емоційних, комунікативних і когнітивних компетентностей, які визначають якість взаємодії фахівця з іншими людьми та ефективність його функціонування у соціальному середовищі.

Дж Гекман і Т.Кауц визначають м'які навички як «особистісні риси, цілі, мотивації та уподобання, що цінуються на ринку праці, в освіті та в багатьох інших соціальних результатах» [6].

Проаналізувавши наукову літературу, вважаємо, що м'які навички фахівців центрів життєстійкості – це сукупність універсальних особистісних і комунікативних умінь, які забезпечують ефективну взаємодію з людьми, підтримку клієнтів у кризових ситуаціях та якісне виконання професійних завдань. Слід зазначити, що вони охоплюють здатність до емпатії, активного слухання, емоційної саморегуляції, ефективної комунікації, критичного мислення та командної взаємодії.

Слід підкреслити, що ці навички допомагають фахівцям краще розуміти емоційний стан клієнтів, налагоджувати довірливий контакт, приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях та адаптуватися до змінних умов роботи. Розвинені м'які навички також сприяють підвищенню стресостійкості, професійної ефективності та якості психологічної підтримки, яку отримують відвідувачі центрів життєстійкості.

На нашу думку, принципово важливим є розуміння того, що м'які навички – це не природжені риси характеру, а компетентності, що формуються й вдосконалюються протягом усього професійного життя. Саме ця обставина робить їх об'єктом цілеспрямованої самоосвіти.

Слід зазначити, що дослідник Б.Циммерман, досліджуючи саморегульоване навчання, наголошує, що фахівець, який усвідомлює власні дефіцити в певних компетентностях, здатний самостійно ставити цілі розвитку, обирати відповідні стратегії навчання та рефлексивно оцінювати досягнуті результати [14]. У такому випадку, розвиток м'яких навичок як складова самоосвіти є природним способом професійного зростання.

Варто підкреслити, що м'які навички є надзвичайно важливими для фахівців центрів життєстійкості. Під поняттям «центри життєстійкості» ми розуміємо структури, що надають комплексну психосоціальну підтримку людям, які пережили травматичний досвід, знаходяться у стані кризи, зазнали втрат, вимушеного переміщення чи інших стресогенних обставин. Слід підкреслити, що специфіка цієї діяльності принципово відрізняє фахівців центрів від більшості інших помічних професій: їхнім основним інструментом є не обладнання чи технології, а власна особистість – здатність встановлювати контакт, утримувати довіру, залишатися стійким в умовах чужого болю і підтримувати людину на шляху до відновлення [15].

С.Коллінз у дослідженні соціальних працівників встановила, що ефективне подолання стресу, задоволення від роботи та запобігання вигоранню тісно пов'язані саме з розвиненими навичками опанування та індивідуальними характеристиками стійкості – тобто з тим, що відноситься до сфери м'яких навичок [3].

Ф.Лутанс зі співавторами, описуючи конструкт психологічного капіталу, підкреслюють, що самоефективність, оптимізм, надія та стійкість є не лише бажаними якостями фахівця, а ресурсами, які безпосередньо визначають ефективність його роботи [7].

Вважаємо, що особливість фахівця центру життєстійкості полягає в тому, що він одночасно є і суб'єктом допомоги, і її інструментом, тобто він не може надавати підтримку та допомогу іншим, якщо сам не підтримує власну психологічну стабільність. Тому м'які навички в цій професії є не допоміжним, а центральним компонентом фахової компетентності [15].

Слід підкреслити, що м'які навички допомагають фахівцям центрів життєстійкості ефективно надавати допомогу та підтримку людям у кризових ситуаціях. На нашу думку, до ключових належать емоційний інтелект (EQ), лідерство, емоційна саморегуляція, відповідальність, управління конфліктами, здатність до ефективної комунікації, адаптації, командної роботи, вміння критичного та креативного мислення. Варто розглянути їх детальніше.

Емоційний інтелект становить важливе підґрунтя у професійній діяльності фахівців центрів життєстійкості. Він допомагає фахівцям осмислювати та ідентифікувати власні емоційні стани, визначати емоції інших та регулювати емоційну поведінку у процесі міжособистісної взаємодії. Слід підкреслити, що розвинений емоційний інтелект допомагає фахівцю підтримувати клієнта центру життєстійкості, зберігати емоційну стійкість, формувати стосунки на основі довіри та сприяти відновленню психологічної рівноваги.

Лідерство виступає як професійна характеристика фахівців центрів життєстійкості та проявляється у здатності організовувати спільну діяльність, упорядковувати взаємодію учасників та брати на себе відповідальність за прийняття рішень. Фахівець, який має лідерські якості, здатний мотивувати клієнтів центрів життєстійкості і колег, враховувати їхній емоційний стан, чітко формулювати завдання та направляти групову діяльність на досягнення окреслених цілей та завдань [16].

У зв'язку з постійним контактом фахівців центрів життєстійкості з вразливими категоріями населення важливе значення має здатність до емоційної саморегуляції. Умови психологічної напруги вимагають від фахівців центрів життєстійкості високого рівня емоційної саморегуляції, що допомагає зберегти належний рівень професійної працездатності, запобігти емоційному вигоранню та дотримання високої якості надання допомоги. Н.Шуй визначає емоційну саморегуляцію як багатогранний процес, що включає в себе усвідомлення й прийняття особистих емоційних станів, контроль імпульсивних реакцій та вибір адаптивних стратегій подолання стресу у випадках довготривалого контакту з психосоціальними проблемами клієнтів центрів життєстійкості [25].

Відповідальність є особистісною характеристикою фахівця і розглядається у науковій літературі як властивість усвідомлено приймати рішення, дотримуватися етичних норм професійної поведінки та передбачати наслідки власних дій.

У процесі надання підтримки та допомоги вразливим категоріям клієнтів можуть виникати конфліктні ситуації з конкретними особами, сім'ями, установами тощо, тому фахівцям центрів важливо вміти управляти конфліктами і вирішувати їх конструктивно, адже це сприяє зниженню напруженості у професійному середовищі [21].

Навичка комунікативної компетентності є однією з основних та допомагає фахівцю підтримувати безперервний діалог з клієнтами центрів життєстійкості та колегами, активно слухати, проявляти емпатію та відкриватися до потреб інших [22].

Здатність фахівців центрів життєстійкості до адаптації дозволяє їм ефективно реагувати на неочікувану ситуацію, оперативно пристосовуватися до нових умов і залишатися продуктивним в умовах постійних трансформацій.

Вміння креативно мислити у процесі професійної діяльності виявляється у генерації нових, незвичних ідей та надає можливість знаходити інноваційні шляхи подолання соціальних проблем на базі наявної інформації [19].

Слід зазначити, що професійна компетентність фахівців центрів життєстійкості включає в себе також уміння працювати в команді. У науковій літературі дана навичка визначається як здатність взаємодіяти з іншими учасниками команди, з метою виконання спільних завдань та досягнення запланованого результату [23].

Здатність до критичного мислення є ще одним компонентом професійної компетентності фахівців центрів життєстійкості. Даний вид мислення впливає на процес оцінки та аналізу отриманих знань, надає можливість бачити загальну ситуацію виконання завдань, розглядати всі можливі варіанти рішень та оцінювати результати діяльності [22].

М'які навички можна розглядати як важливий компонент професійної самоосвіти фахівців центрів життєстійкості, оскільки їх розвиток потребує постійного самостійного вдосконалення, рефлексії та оновлення професійного досвіду. На відміну від суто професійних знань, що здобуваються під час традиційної освіти, такі навички формуються і поглиблюються протягом усього життя через навчання, практичну діяльність та саморозвиток [1; 8; 14].

У процесі професійної самоосвіти фахівці розвивають вище зазначені м'які навички. Опрацювання наукових джерел, участь у тренінгах, вебінарах, супервізіях і професійних спільнотах сприяють усвідомленню власних професійних дій, аналізу досвіду взаємодії з клієнтами та пошуку більш ефективних підходів до надання допомоги [8; 10; 12].

Крім того, розвиток м'яких навичок у межах самоосвіти сприяє підвищенню стресостійкості, гнучкості та адаптивності фахівців центрів життєстійкості. Це особливо важливо в умовах роботи з людьми, які переживають кризові або травматичні події. Завдяки постійному саморозвитку фахівці центрів життєстійкості можуть не лише підтримувати власну професійну ефективність, а й забезпечувати якісну психологічну допомогу клієнтам [7; 13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, м'які навички є важливою складовою професійної компетентності фахівців центрів життєстійкості та обов'язковим компонентом процесу їхньої професійної самоосвіти. Вони допомагають ефективній взаємодії з різними категоріями клієнтів центрів життєстійкості, сприяють формуванню стосунків на основі довіри, підвищують якість психосоціальної підтримки та допомагають фахівцям центрів життєєстійкості ефективно діяти в умовах кризи. До основних м'яких навичок належать емоційний інтелект (EQ), лідерство, емоційна саморегуляція, відповідальність, управління конфліктами, здатність до ефективної комунікації, адаптації, командної роботи, вміння критичного та креативного мислення. Їх розвиток відбувається у процесі безперервної професійної самоосвіти, що передбачає самостійне опрацювання наукових джерел, участь у

тренінгових заняттях, професійних спільнотах, супервізіях та у процесі саморефлексії. Таким чином, формування та розвиток м'яких навичок сприяє підвищенню професійної компетентності фахівців центрів життєстійкості, підтримує їхню психологічну стійкість і забезпечує якісні послуги людям, які переживають складні життєві обставини. Перспективним напрямом подальших наукових досліджень, на нашу думку, є розроблення та апробація технологій розвитку м'яких навичок фахівців центрів життєстійкості в системі професійної самоосвіти. Також важливим у контексті даної проблеми може бути дослідження впливу розвитку м'яких навичок на професійну стійкість, профілактику емоційного вигорання та підвищення якості надання допомоги різним категоріям клієнтам центрів життєстійкості.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Andrews J., Higson H. Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study. European Business Review. 2008. Vol.20 (4). P.350–367. https://doi.org/10.1108/09555340810886630
2. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema. 2006. Vol.18 (Suppl.). P.13–25.
3. Collins S. Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. British Journal of Social Work. 2008. Vol.38 (6). P.1173–1193. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm047
4. Figley C.R. Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. New York: Routledge, 1995. 292 p. https://doi.org/10.4324/9780203777381
5. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998. 400 p.
6. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. Labour Economics. 2012. Vol.19 (4). P.451–464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014
7. Luthans F., Avolio B. J., Avey J.B., Norman S.M. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology. 2007. Vol.60 (3). P.541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
8. Marsick V.J., Watkins K.E. Informal and incidental learning. New Directions for Adult and Continuing Education. 2001. Vol.2001 (89). P.25–34. https://doi.org/10.1002/ace.5
9. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist. 2001. Vol.56 (3). P.227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
10. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry. 2004. Vol.15 (3). P.197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
11. Pellegrino J.W., Hilton M.L. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington: National Academies Press, 2012. 242 p. https://doi.org/10.17226/13398
12. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly. 2012. Vol.75 (4). P.453–465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400
13. Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology. 2014. Vol.5 (1). Art.25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338
14. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice. 2002. Vol.41 (2). P.64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
15. Жукова А. Самоосвіта фахівців центрів життєстійкості як умова ефективної роботи з сім'ями ветеранів. Humanitas. 2025. Вип.6. С.65–71. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.8.
16. Кирильчук О., Дудник Н. Роль та значення soft skills у професійному стандарті вчителя: аналіз та практичні аспекти реалізації. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2025. Вип.2 (14). С.46–52. https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346724
17. Коваль К. Розвиток «Soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. Вип.2. С.162–167.
18. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «Soft skills» в умовах закладу вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип.3 (27). С.137–145. https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686
19. Мандро Л. «Soft skills» та «meta skills» як основа фахового зростання соціальних працівників. Science and Education. 2022. Вип.3. С.31–35. DOI: 10.24195/2414-4665-2022-3-6
20. Наход С. Значущість «Soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип.63. С.131–135.
21. Патинок О.П. Психологічні умови становлення відповідальності як якості особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2012. Вип.13–4. С.15–24.
22. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: метод. посіб. Київ: Конві прінт, 2021. 250 с.
23. Хомік О.М., Аллахвердієва Н.Я., Сахарук І.С., Борисюк О.С., Волянюк С.М. Розвиток комунікативної компетентності та навичок командної роботи («soft skills») у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Академічні візії. 2025. Вип.49. https://doi.org/10.5281/zenodo.18083688
24. Чаусов І.А., Брюховецька О.В. Визначення і зміст поняття «Soft Skills» майбутніх фахівців. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування». 2024. Вип.28 (57). С.136–153. https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153
25. Шуй Н. Концептуальні засади саморегуляції емоційної сфери в професійній діяльності соціального працівника. Вчені записки Університету «КРОК». 2025. Вип.2 (78). С.588–594. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-588-594

References

1. Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A *European study. European Business Review, 20* (4), 350–367. https://doi.org/10.1108/09555340810886630
2. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18* (Suppl.), 13–25.

3. Collins, S. (2008). Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work, 38* (6), 1173–1193. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm047
4. Figley, C.R. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203777381
5. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books.
6. Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19* (4), 451–464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014
7. Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60* (3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
8. Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001* (89), 25–34. https://doi.org/10.1002/ace.5
9. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56* (3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
10. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15* (3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
11. Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13398
12. Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly, 75* (4), 453–465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400
13. Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5* (1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338
14. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41* (2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
15. Zhukova, A. (2025). Samoosvita fakhivtsiv tsentriv zhyttiestiikosti yak umova efektyvnoi roboty z simiamy veteraniv [Self-education of resilience center specialists as a condition for effective work with veteran families]. *Vvichlyvist.Humanitas, 6,* 65–71. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.8 [in Ukrainian]
16. Kyrylchuk, O., & Dudnyk, N. (2025). Rol ta znachennia soft skills u profesiinomu standarti vchytelia: analiz ta praktychni aspekty realizatsii [The role and importance of soft skills in the professional standard of a teacher: Analysis and practical aspects of implementation]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, *2* (14), 46–52. https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346724 [in Ukrainian]
17. Koval, K. (2015). Rozvytok «Soft skills» u studentiv – odyn z vazhlyvykh chynnykiv pratselashuvannia [Development of soft skills in students – one of the key factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho Politechnichnoho Instytutu, 2*, 162–167. [in Ukrainian]
18. Koliada, N., & Kravchenko, O. (2020). Praktychnyi dosvid formuvannia «Soft skills» v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical experience of forming soft skills in higher education institutions]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk, 3* (27), 137–145. https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686 [in Ukrainian]
19. Mandro, L. (2022). «Soft skills» ta «meta skills» yak osnova fakhovoho zrostannia sotsialnykh pratsivnykiv [«Soft skills» and «meta skills» as the basis of professional growth of social workers]. *Science and Education*, *3*, 31–35. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-6 [in Ukrainian]
20. Nakhood, S. (2018). Znachushchist′ «Soft skills» dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Importance of soft skills for professional development of future socio-economic specialists]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova, Seriya 5: Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy, 63*, 131–135. [in Ukrainian]
21. Patynok, O.P. (2012). Psykholohichni umovy stanovlennia vidpovidalnosti yak yakosti osobystosti maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery [Psychological conditions for the formation of responsibility as a personality trait of a future specialist in the social sphere]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*, *13–4*, 15–24. [in Ukrainian]
22. Pometun, O., & Hupan, N. (2021). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia uchniv litseiu na urokakh istorii* [Methods of developing critical thinking of lyceum students in history lessons]. Konvi print. [in Ukrainian]
23. Khomik, O.M., Allakhverdiieva, N.Ya., Sakharuk, I.S., Borysiuk, O.S., & Volianiuk, S.M. (2025). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti ta navychok komandnoi roboty («soft skills») u maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Development of communicative competence and teamwork skills («soft skills») in future specialists of physical culture and sports]. *Akademichni vizii*, *49*. https://doi.org/10.5281/zenodo.18083688 [in Ukrainian]
24. Chausov, I.A., & Briukhovetska, O.V. (2024). Vyznachennia i zmist poniattia «Soft skills» maibutnikh fakhivtsiv [Definition and content of the concept of soft skills of future specialists]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriya «Sotsial'ni ta povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia», 28* (57), 136–153. https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153 [in Ukrainian]
25. Shui, N. (2025). Kontseptualni zasady samorehuliatsii emotsiinoi sfery v profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Conceptual foundations of emotional self-regulation in the professional activity of a social worker]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, *2* (78), 588–594. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-588-594 [in Ukrainian]

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 11.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 17.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Zhukova Anastasiia
PhD Student
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF RESILIENCE CENTER SPECIALISTS

Abstract. The relevance of the study is determined by the increasing requirements for specialists of resilience centers in ensuring effective interaction with clients experiencing crisis and traumatic situations. The effectiveness of their professional activity depends not only on specialized knowledge and competencies but also on the development of soft skills that enable providing psychological support, establishing trust, and maintaining stability in professional interactions. The article aims to provide theoretical justification for the essence and significance of the soft skills of resilience center specialists as an important component of their professional self-education. The research methodology is based on the methods of theoretical analysis and synthesis of scientific and methodological sources. The results of the study indicate that the development of soft skills includes emotional intelligence, leadership, emotional self-regulation, responsibility, conflict management, effective communication, adaptability, teamwork, as well as critical and creative thinking. The development of these skills contributes to increasing the effectiveness of the professional activity of resilience center specialists, maintaining psychological stability, preventing emotional burnout, and ensuring a high quality of assistance to various categories of clients. The formation and development of soft skills takes place within the framework of continuous professional self-education of resilience center specialists, encompassing a wide range of forms and methods of professional improvement. These include independent study of scholarly and methodological literature, participation in specialized trainings and webinars, engagement in professional communities, undergoing supervision, as well as systematic self-reflection, which enables critical analysis of one's own experience and adjustment of professional behavior.

Keywords: soft skills, professional self-education, resilience centers, resilience center specialists.

УДК 378.4(510+477):796.011.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.109-116

Зеленська Людмила Дмитрівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди м. Харків, Україна
zelenshaya_ludmila@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3324-5173

Зеленський Роман Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент
старший викладач Харківського кооперативного торговельно-економічного коледжу
м. Харків, Україна
zelenskiyroman69@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3351-5460

Чен Лун
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
м.Чунцін, КНР
934566166@qq.com
https://orcid.org/0009-0006-9344-0495

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА КНР: СТАН ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Аргументовано необхідність цілеспрямованої і спеціально організованої фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів університетів України як запоруки зміцнення їх здоров'я, підвищення рівня фізичної активності й працездатності, забезпечення витривалості, життєстійкості та профілактики депресивних станів в умовах дії воєнного стану. Схарактеризовано основні форми організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в університетах України та КНР. Здійснено порівняльний аналіз стану залученості студентів університетів України та КНР до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Для досягнення мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція), а також загальнонаукові методи емпіричного рівня (включене спостереження, анкетування, ранжування). У дослідженні взяли участь студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (Україна), n=85 та Сичуанського університету іноземних мов (КНР), n=93. Результати дослідження виявили відмінності у підходах до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах України та КНР. Через жорстку регламентацію і варіативність форм студенти КНР більше залучені до занять фізкультурно-оздоровчими вправами у процесі навчання і дозвілля, чим українські студенти. 79,57% із них проти 44,7% студентів з України – вважають себе практично здоровими; 66,7% проти 43,5% – демонструють значно вищий рівень фізичної активності. У роботі визначено домінантні мотиви занять різними формами фізкультурно-оздоровчої діяльності для двох груп респондентів, серед яких перші сходинки посідають такі: «прагнення поліпшити стан здоров'я» (45,16% – для студентів КНР та 40% – для студентів України), «задоволення потреби у руховій активності» (31,18% проти 18,8%), «корекція тілобудови» (18,29% проти 25,9%), «підвищення оцінки з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» (18,28% проти 2,4%). З'ясовано, що основними перешкодами для регулярної фізичної активності студентів обох країн є брак вільного часу, відсутність сили волі та інтересу, значне навчальне навантаження**.** Результати дослідження можуть бути використані для розроблення/оновлення моделей організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах України.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча діяльність, форми, зміст, університети, студенти, Україна, КНР.

Вступ. В умовах стрімкої цифровізації суспільства, доступності знань про здоров'я та здоровий спосіб життя на глобальному рівні простежується тенденція до зниження рівня фізичної активності й погіршення стану здоров'я студентської молоді. Зростає відсоток студентів, які мають хронічні захворювання, порушення опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, обміну речовин, зниження імунітету тощо.

Традиційно в університетській практиці України залучення студентської молоді до рухової активності й здорового способу життя здійснюється через організацію фізкультурно-оздоровчої діяльності, яка характеризується науковцями [2; 5; 6] не просто як виконання фізичних вправ, а свідомий, цілеспрямований процес, орієнтований на зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та формування фізичної культури студентів. В умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну фізкультурно-оздоровча розглядається і як інструмент адаптивності, витривалості, життєстійкості, профілактики депресивних станів студентської молоді.

Утім підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в університетах України та провідних країн світу різняться. Так, в університетах України фізкультурно-оздоровча діяльність реалізується у таких формах:

– академічні заняття відповідно до освітніх програм та навчальних планів підготовки студентів за відповідною спеціальністю (ОК «Фізичне виховання» для студентів першого та другого років навчання, ДВВ, фізичні вправи в режимі дня);

– активні заняття фізичною культурою і спортом у вільний від навчальних занять час (Дні здоров'я, Дні бігуна, спортивні змагання, масові фізкультурно-спортивні заходи, відвідування спортивних секцій, клубів, заняття у групах загальної фізичної підготовки та лікувальної фізкультури);

© Зеленська Л. Д., Зеленський Р. М., Чен Лун.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

– самостійні заняття фізичною культурою і спортом [2].

Водночас, до прикладу, в університетах і коледжах КНР фізкультурно-оздоровча діяльність є частиною державної політики (Healthy China 2030) і позиціонується як фундамент економічного і військового потенціалу країни. Вона жорстко регламентована і орієнтована на те, аби поліпшувати фізичну форму студентів, зміцнювати їх здоров'я, покращувати фізичну підготовленість до професійної діяльності, виховувати дисциплінованість, відповідальність, потребу в належній руховій активності впродовж життя. Формами реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в освітньому процесі університетів є: обов'язкові спеціальні курси фізичного виховання (упродовж 1-4 семестрів, 36 кредитних годин на семестр); курси для підтримання здоровому способу життя (упродовж 1-4 семестрів, 36 годин на семестр для студентів спеціальної медичної групи); факультативні курси (впродовж семестру, 2 години на тиждень для всіх охочих); курси спортивної підготовки (для тих, хто має досягнення в окремому виді спорту. Дозвіллєві форми фізкультурно-оздоровчої діяльності охоплюють спортивні секції, спортивні змагання, спортивні зустрічі тощо на базі кампусів [7; 9; 10; 11].

Проведення порівняльних досліджень щодо організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в університетах провідних країн світу з різними культурними та політичними парадигмами, зокрема України та КНР, дозволить знайти баланс між державним регулюванням та індивідуальними потребами студентів у руховій активності, підвищити їх мотивацією та залученість до занять фізичною культурою і спортом, забезпечити якість організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах України, розробити універсальну модель залучення студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, що базується не на примусі, а на свідомому виборі форм та доступності спортивної інфраструктури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому дискурсі питання організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентської молоді розглядаються дослідниками під кутом зору розроблення і впровадження інноваційних технологій організації фізичного виховання у ЗВО (А.Єфименко, В.Казак, В.Петренко, І.Недбайло [2]; Н.Москаленко, К.Кравченко [3]; А.Горлінська, Н.Корнійчук, О.Солодовник [5]; С.Хотієнко, Л.Титаренко, О.Дідковський [6]), а також формування у студентської молоді здоров'язбережувальної компетентності засобами фізичної культури і спорту (Д.Воронін, Я.Білан [1]; В.В.Овчарук, В.Г. Овчарук [4] та ін).

Дослідницький інтерес китайських науковців більшою мірою зосереджений на вивченні впливу фізичної активності студентів відповідно до вимог державних стандартів та університетських програм фізичного виховання на їх здоров'я, рівень успішності, працездатності (Чжу Хайтао, Ян Фань, Чэн Лянлян [8]; Ван Сіньчжен, Ло Хунбінь, Хе Цзяньдун [10]); проєктуванні інфраструктури кампусів для широкого залучення студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності у вільний від навчальних занять час (Чжан Сюецзюнь [7]); Лі Янь, Чжан Цзінь [9]).

Метою статті є проведення порівняльного аналізу стану залученості до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів університетів України та КНР. У процесі дослідження прагнули розв'язати низку супутніх **завдань:** виявити рівень сформованості у студентів звички займатися фізкультурно-оздоровчими вправами; з'ясувати підходи до оцінки студентами власного здоров'я та рівня фізичної підготовленості; визначити мотиви занять фізкультурно-оздоровчими вправами, участі у спортивно-оздоровчих заходах.

Під час дослідження використовували загальнонаукові **методи** теоретичного рівня (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція), а також загальнонаукові методи емпіричного рівня (включене спостереження, анкетування, ранжування). На основі діагностичних методик «Мотивація до успіху» і «Мотивація до уникнення невдач» (Т.Еслерс), «Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Мільман), «Методика прямого ранжування мотивів навчальної діяльності» (Є.Ільїн) розроблено авторську анкету, питання якої носили закритий характер:

Анкета студента: Стан залученості здобувачів вищої освіти до фізкультурно-оздоровчої діяльності

Шановний респонденте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні, яке спрямоване на з'ясування стану залученості здобувачів вищої освіти до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Для цього Вам необхідно висловити власну точку зору щодо зазначених питань. Оберіть один варіант відповіді, який є для Вас найбільш прийнятний. Будь ласка, будьте уважні! Від повноти і точності Ваших відповідей залежить результат дослідження. Анкета носить анонімний характер.

Для визначення вибіркової сукупності вкажіть:

1. Стать: а) чоловіча; б) жіноча.

2. Вік: а) 17-18 р. б) 18-19 р. в) 19-20 р. г) 20-21 р. д) 21-22 р. ж) інше ____

3. Ступінь вищої освіти: б) бакалавр; в) магістр.

4. Курс: а) перший бакалаврський; б) другий бакалаврський; в) третій бакалаврський; г) четвертий бакалаврський; д) перший магістерський; ж) другий магістерський.

5. Практичні заняття з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» Ви відвідуєте у складі: а) основної групи; б) підготовчої групи; в) спеціальної медичної групи; г) звільнені від практичних занять.

1. Як Ви оцінюєте рівень Вашої фізичної підготовленості? а) низький; б) нижче середнього; в) середній; г) вище середнього; д) високий.

2. Як Ви оцінюєте стани свого здоров'я? б) скарг немає, практично здоровий/а; в) значні відхилення у стані здоров'я; г) незначні відхилення у стані здоров'я;

3. Яким формам занять фізичними вправами Ви надаєте перевагу? а) заняттям з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» за розкладом; б) самостійним заняттям; в) заняттям у фітнес-центрах; г) заняттям у спортивних секціях/спортивних клубах університету; д) індивідуальним заняттям з тренером; ж) інше____

4. Як часто Ви займаєтесь фізкультурно-оздоровчими вправами у вільний від навчання час? а) кожного дня; б) не менше трьох разів на тиждень; в) декілька разів на місяць; г) не займаюсь.

5. Що Вас спонукає займатися фізкультурно-оздоровчими вправами? а) досягнення спортивних результатів; б) прагнення поліпшити стан здоров'я і самопочуття; в) бажання підвищити оцінку з навчальної дисципліни «Фізичне виховання»; г) прагнення задовольнити потреби у руховій активності; д) прагнення привернути до себе увагу роботодавців; ж) корекція тілобудови; з) підвищення самооцінки і власного іміджу; к) інше_____

6. Які форми фізкультурно-оздоровчої діяльності є для Вас найбільш прийнятними? а) спортивні змагання; б) гігієнічні та загартувальні процедури; в) масові спортивно-оздоровчі заходи; г) фітнес-про-

грами; д) заняття в спортивних секціях за інтересами; ж) оздоровча ходьба; оздоровче плавання; оздоровчий біг; оздоровчий туризм; з) інше_____

7. Вкажіть причини недостатньої уваги до зміцнення власного здоров'я й фізичної підготовленості у вільний від навчання час? а) брак вільного часу; б) значне навчальне навантаження; в) відсутність сили волі; г) відсутність інтересу; д) брак спортивної бази і споруд; ж) дистанційний режим навчання; з) інше____

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Дослідження проводили упродовж 2024-2025 н.р. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності. У дослідженні взяли участь студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди n=85, з яких 96,5% навчалися на бакалаврських програмах, 3,5% – на магістерських програмах, та студенти Сичуанського університету іноземних мов (КНР) n=93 особи, які здобували бакалаврський рівень вищої освіти (100%). Вік респондентів з України складав від 18 до 21 року, з КНР – від 19 до 21 року. Переважну більшість опитаних становили особи жіночої статі: ХНПУ імені Г.С.Сковороди 67,1%, Сичуанського університету – 86,02%. Відповідно відсоток респондентів чоловічої статі складав 32,9% та 13,98%. Це вказує на те, що жінки становили абсолютну більшість у вибірці дослідження.

Студенти з України, які взяли участь в опитуванні, відвідували практичні заняття з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у складі основної групи – 72,9%, підготовчої – 16,5%, спеціальної медичної – 3,5%, звільнені від практичних занять – 7,1%. Студенти університету КНР, які брали участь в анкетуванні, відвідували практичні заняття у складі основної групи (100%). Розподіл респондентів за роками навчання в університетах України та КНР подано в діаграмах (рис.1).

Рис.1. Розподіл респондентів за роками навчання.
Джерело: систематизовано автором

Виклад основного матеріалу. Результати анкетування показали, що українські студенти оцінюють рівень власної фізичної підготовленості переважно як середній (51,8%), вище середнього (18.8%) і нижче середнього (17,6%). При цьому на високий рівень фізичної підготовленості вказали лише 3,5% респондентів, тоді як низький рівень відзначили 8,2% респондентів.

Водночас більшість студентів Сичуанського університету (КНР) оцінили свою фізичну підготовленість на «середньому рівні» (75,27%), при цьому 16,3% опитаних схиляються в оцінках до рівня «вище середнього», а 8,6% – до «нижче середнього». Жоден зі студентів у власних оцінках не вказав на низький рівень фізичної підготовленості (рис.2).

Рис.2. Рівень фізичної підготовленості студентів.
Джерело: систематизовано автором

Відтак самооцінка стану здоров'я у студентів КНР теж виявилася дещо вищою, ніж в українських студентів. Так, 79,57% опитаних респондентів Сичуанського університету зазначили, що не мають скарг на здоров'я, і лише 20,43% вказали на наявність незначних відхилень або на тимчасовий дискомфорт. При цьому 44,7% студентів університету України зазначили, що є практично здоровими, ще 44,7% мають незначні відхилення у стані здоров'я, а 10,6% – значні відхилення (рис.3).

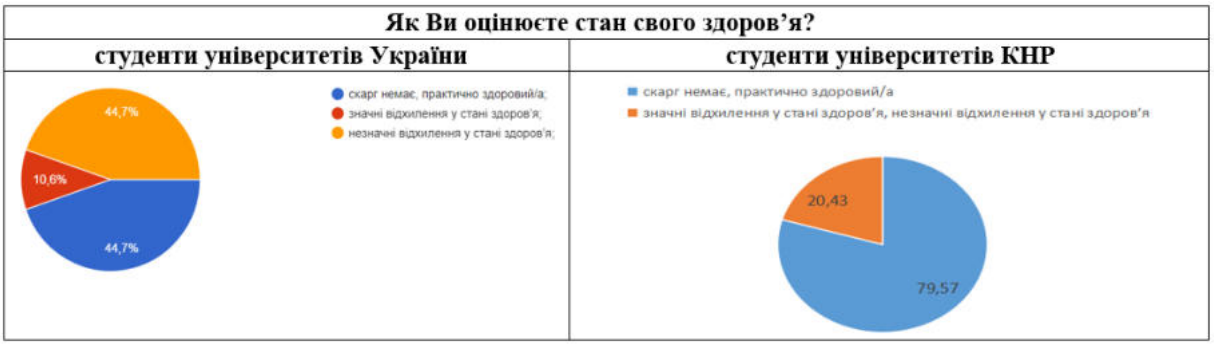

Рис.3. Оцінка стану здоров'я респондентами.
Джерело: систематизовано автором

Одну з причин такого стану вбачаємо у зниженні рухової активності студентів університетів України, що зумовлена змішаним/дистанційним форматом навчання і неможливістю ЗВО повною мірою реалізувати потенціал фізкультурно-оздоровчої діяльності в умовах пандемії covid-19 та воєнної агресії росії проти України. Так, лише 22,4% респондентів з університетів України відвідують заняття з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» за розкладом (із застосуванням zoom конференцій), 4,7% займаються у спортивних секціях університету, 44,7% віддають перевагу заняттям фізичними вправами самостійно, 15,3% – займаються у фітнес-центрах, 9,4% – індивідуально з тренером. Тоді, як 31,18% студентів КНР відвідують спортивні клуби, 26,88% підвищують рухову активність самостійно в режимі дня, 25,81% залучені до обов'язкових занять фізичними вправами за розкладом у межах курсів фізичного виховання (рис.4).

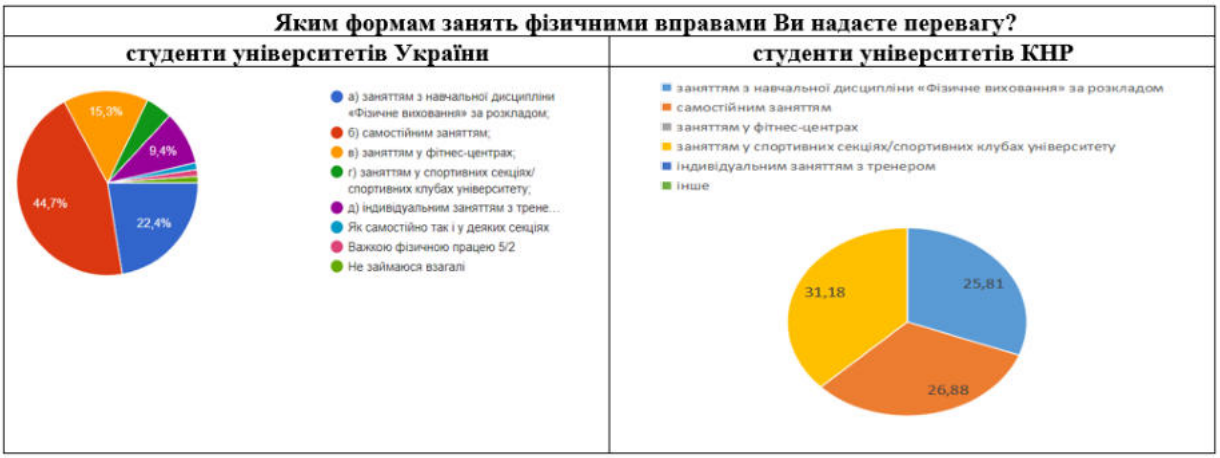

Рис.4. Форми занять фізичними вправами студентів в університетах України і КНР.
Джерело: систематизовано автором

При цьому 43,5% студентів університетів України віддають перевагу заняттям фізкультурно-оздоровчими вправами у вільний від навчання час не менше трьох разів на тиждень, 34,1% – займаються декілька разів на місяць, 18,8% – не займаються узагалі і лише 3,5% виконують фізкультурно-оздоровчі вправи щодня. Це позначається на їх фізичному розвиткові, психоемоційній сфері й безумовно на стані здоров'я.

Натомість, дані опитування свідчать про те, що 66,7% студентів Сичуанського університету виконують фізкультурно-оздоровчі вправи у процесі дозвілля не менше трьох разів на тиждень, 26,88% – декілька разів на місць, 3,23% – щодня, не займаються взагалі лише 3,23% (рис.5).

Рис.5. Частота занять фізкультурно-оздоровчими вправами у вільний від занять час.
Джерело: систематизовано автором

Отримані результати послугували підставою для визначення домінантних мотивів занять фізкультурно-оздоровчими вправами у студентів університетів України та КНР, включення їх у систему фізкультурно-оздоровчої діяльності закладів вищої освіти.

Проведене дослідження дає підстави констатувати, що позицію лідерів у ранжуванні отримали такі мотиви, як «прагнення поліпшити стан здоров'я і самопочуття», «прагнення задовольнити потреби у рухові активності», «корекція тілобудови». Так, студенти університету України на перше місце поставили мотив «прагнення поліпшити стан здоров'я і самопочуття» (40%), що пояснюється наявністю відхилень у здоров'ї (на наявність незначних відхилень вказали 44,7% респондентів, на значні – 10,6%), психоемоційним станом, зниженою руховою активністю. Друге місце студенти віддали мотиву «корекція тілобудови» (25,9%). Це свідчить про те, що системоутворювальним мотивом занять фізкультурно-оздоровчими вправами для них слугує «мотив краси і грації». Зауважимо, що 67,1% респондентів склали особи жіночої статі. Третю позицію посів мотив «прагнення задовольнити потреби у руховій активності» (18,8%). Це вказує на те, що студенти не до кінця усвідомлюють важливість фізкультурно-оздоровчої діяльності для задоволення соціальних мотивів. Подальші мотиви занять фізкультурно-оздоровчими вправами розподілилися так: мотивам «досягнення спортивних результатів» і «підвищення самооцінки і власного іміджу» віддали перевагу 5,9% респондентів; мотиву «підвищити оцінку з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» – 2,4%, іншим мотивам – 1,2%.

Натомість, студенти університету КНР вказали на чотири домінантних мотиви занять фізкультурно-оздоровчими вправами у процесі навчання і дозвілля. Пріоритетним для них є мотив «поліпшити стан здоров'я» – 45,16%. Другу позицію посідає мотив «задовольнити потреби у руховій активності» - 31,18%. Третю позицію розділяють мотиви «корекція тілобудови» – 18,29% і «бажання підвищити оцінку з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» – 18,28%. На наше переконання, таке ранжування мотивів пояснюється тим, що фізична підготовленість студентів, їх стан здоров'я, результати занять фізичною культурою і спортом у процесі навчання і дозвілля, участь у спортивних заходах розглядаються в університетах КНР як обов'язковий складник змісту освіти і підлягають комплексному оцінюванню.

Ранжування домінантних мотивів занять фізкультурно-оздоровчими вправами студентів університетів України і КНР подано в діаграмах (рис.6).

Рис.6. Мотиви занять фізкультурно-оздоровчими вправами студентів університетів України і КНР.
Джерело: систематизовано автором

Результати анкетування дозволили виявити і ті форми фізкультурно-оздоровчої діяльності, яким віддають перевагу студенти університетів України та КНР. Так, для студентів КНР найбільш прийнятними є такі форми: «оздоровча ходьба, оздоровче плавання, оздоровчий біг, оздоровчий туризм» – 53,76%; «фітнес-програми» – 16,13%; «заняття у спортивних секціях за інтересами» – 12,9%. Натомість, для студентів університету України спектр прийнятних форм фізкультурно-оздоровчої діяльності у процесі навчання і дозвілля виявився більш строкатим. Так, 31,8% студентів віддають перевагу «оздоровчій ходьбі, оздоровчому плаванню, оздоровчому бігу та туризму»; 25,9% – «заняттям у спортивних секціях за інтересами»; 16,5% – «фітнес-програмам»; 11,8% – «гігієнічним і загартувальним процедурам»; 10,6% – «спортивним змаганням» і лише 2.4% – «масовим спортивно-оздоровчим заходам». Результати анкетування проілюстровано діаграмами (рис.7).

Проведене емпіричне дослідження дозволило з'ясувати й причини недостатньої уваги з боку студентів університетів України та КНР до зміцнення здоров'я й фізичної підготовленості у вільний від навчання час. Так, респонденти з КНР до основних причин віднесли відсутність сили волі (36,56%), брак вільного часу (27,96%) та відсутність інтересу (11,83%). Також серед факторів, які впливають на систематичність і результативність занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю називали брак належного керівництва з боку викладачів/тренерів, а також значне академічне навантаження.

Відповіді студентів з України на це запитання майже співпали з поглядами китайських студентів. Вони вказали на такі причини недостатньої уваги до зміцнення власного здоров'я й фізичної підготовленості у вільний від навчання час: брак вільного часу – 50,6%; відсутність сили волі – 14,1%; значне навчальне навантаження – 10,6%; відсутність інтересу – 9,4%. Утім додалися такі причини, як дистанційний режим навчання – 8,2%, брак належної спортивної бази і споруд – 3,5% (рис.8).

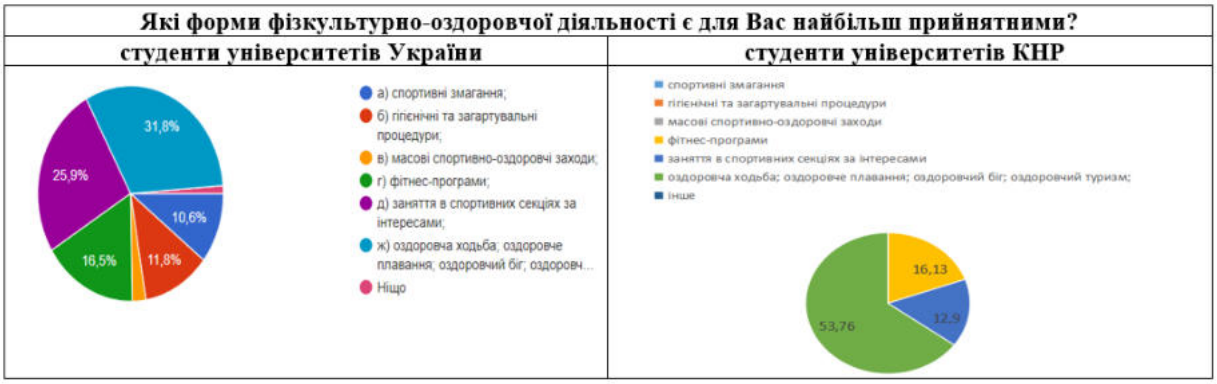

Рис.7. Форми фізкультурно-оздоровчої діяльності, яким віддають перевагу студенти університетів України та КНР.

Джерело: систематизовано автором

Рис.8. Причини недостатньої уваги студентів до зміцнення власного здоров'я й фізичної підготовленості у вільний від навчання час.

Джерело: систематизовано автором

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволяє констатувати, що студенти університетів України та КНР залучені до фізкультурно-оздоровчої діяльності як у процесі навчання, так і дозвілля, а також займаються фізкультурно-оздоровчими вправами самостійно. Утім, університети КНР демонструють більш комплексний підхід до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, оскільки їх фізична підготовленість студентів, стан здоров'я, результати занять фізичною культурою і спортом у процесі навчання і дозвілля, участь у спортивних заходах розглядаються у якості обов'язкового складника змісту освіти і підлягають комплексному оцінюванню. Змішаний/дистанційний формат навчання в університетах України, зумовлений пандемією covid-19, правовим режимом воєнного стану, негативно позначився на організації фізкультурно-оздоровчої діяльності, знизив потенціал її видів і обмежив перелік форм проведення, що призвело певною мірою до стагнації рівня фізичної підготовленості студентів, погіршення їх стану здоров'я, зменшення рухової активності. На наше переконання, урахування домінантних мотивів студентів щодо занять фізкультурно-оздоровчими вправами («прагнення поліпшити стан здоров'я і самопочуття», «прагнення задовольнити потреби у руховій активності», «корекція тілобудови»), а також поширення й упровадження в університетах України сучасних форм організації фізкультурно-оздоровчої діяльності з урахуванням світових тенденцій і регіональних особливостей («оздоровча ходьба, оздоровче плавання, оздоровчий біг та туризм»; «заняття у спортивних секціях за інтересами»; «фітнес-програми» тощо) дозволять розвинути звичку виконувати фізичні вправи і здійснювати рухову активність упродовж усього життя; нівелювати причини їх нерегулярності й забезпечити безперервність; підвищити рівень фізичної підготовленості й зміцнити здоров'я.

Результати досліджень можуть стати у нагоді викладачам фізичного виховання; керівникам структурних підрозділів університетів України, які опікуються питаннями забезпечення рухової активності студентів, організації студентського спорту; тренерам спортивних клубів, секцій; співробітникам кампусів тощо задля створення належних умов для задоволення потреб студентів у руховій активності, підтримання їхнього фізичного, психічного, ментального здоров`я.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що

можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Дані можуть бути надані за обґрунтованим запитом відповідному автору.
Використання штучного інтелекту. У процесі написання статті було використано інструмент Google Gemini виключно як допоміжний засіб для підсилення актуальності обраної проблеми. Остаточний зміст, інтерпретація та висновки належать авторам.

Список використаної літератури

1. Воронін Д., Білан Я. Особливості формування здоров'язберігальної компетентності студентів у процесі формування здорового способу життя студентів-медиків. *Імідж сучасного педагога.* 2013. Вип.3. С.14-18.
2. Єфременко А.М., Казак В.Ю., Петренко В.І., Недбайло І.А., Фоменко В.В. Фізичне виховання здобувачів освіти в закладах вищої освіти в сучасних умовах. *Фізичне виховання та спорт*. 2023. Вип.2. С.5–12. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-2-01.
3. Москаленко Н., Кравченко К. Інноваційна модель організації фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям в умовах дистанційної форми навчання. *Sport Science Spectrum*. 2025. Вип.1. С.48–54. https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-1-7
4. Овчарук В.В., Овчарук В.Г. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів технічних закладів вищої освіти засобами фізичного виховання: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2021. 211 с.
5. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні: курс лекцій / [уклад. А.М.Гарлінська, Н.М.Корнійчук, О.В.Солодовник]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2022. 68 с.
6. Хотієнко С. В., Татарченко Л. І., Дідковський О. П. Впровадження інноваційних технологій у сучасну систему фізичного виховання здобувачів освіти ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова.* 2022. Вип. 3К(147). С.449-453. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3K(147).99
7. 张学军. **我国普通高校公共体育**课**程改革研究**评**述**[J].**体育研究与教育**. [Чжан Сюецзюнь. Огляд досліджень щодо реформування державних курсів фізичного виховання в університетах Китаю [J]. *Дослідження й освіта в галузі фізичного виховання.* 2014. Вип.29 (06). С.32–36. URL: http://gszy.irtree.com/articles/article_detail.aspx?id=ffde1ce7671d43c280e3a4bc9096e1df.
8. **朱海涛**,杨帆,**程亮亮**. **高校公共体育**课**程的开展**对**大学生体**质**健康状况影响的研究**——**以重庆市**为**例**[J].**广州体育学院学**报. [Чжу Хайтао, Ян Фань, Чэн Лянлян. Дослідження впливу загальних курсів фізичного виховання в коледжах і університетах на фізичне здоров'я студентів – на прикладі Чунціна [J]. *Журнал Гуанчжоуського інституту фізичного виховання.* 2017. Вип.37 (03). С.97–100. URL: https://m.fx361.com/news/2017/1123/11789633.html
9. **李雁**.**高校校园体育**锻炼氛围培育途径研究[J].**体育文化**导刊. [Лі Янь, Чжан Цзінь. Дослідження способів культивування атмосфери фізичного виховання в кампусі [J]. *Посібник зі спортивної культури.* 2018. Вип.03. URL: http://cnki.sdll.cn:85/KCMS/detail/detail.aspx?filename=TYWS201803024&dbcode=CJFQ&dbname=CJFD2018.
10. **者王**锌铮 骆红**斌 何**坚东 **提升高校学生体**质健康水平的探讨与实践——**以浙江中医**药大学为例 **被引量**. [Ван Сіньчжен, Ло Хунбінь, Хе Цзяньдун. Дослідження та практика покращення фізичного здоров'я студентів коледжів на прикладі Чжецзянського університету традиційної китайської медицини]. *Журнал управління традиційною китайською медициною.* 2020. Вип.16. С.3–6. URL: http://dianda.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=7102813707.
11. 《**四川外国**语大学体育教学大纲. **[**Програма (план) курсу фізичної культури Сичуаньського університету іноземних мов]. 2024. URL: https://ty.sisu.edu.cn/jxky/a79e2a25c2654faf9b0cc0f90c4fc1d4.htm.

References

1. Voronin, D., & Bilan, Y. (2013). Osoblyvosti formuvannia zdoroviazberihalnoi kompetentnosti studentiv u protsesi formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentiv-medykiv [Peculiarities of forming health-preserving competence of students in the process of developing a healthy lifestyle among medical students]. *Imidzh suchasnoho pedahoha, 3*, 14–18. [in Ukrainian].
2. Yefremenko, A.M., Kazak, V.Yu., Petrenko, V.I., Nedbailo, I.A., & Fomenko, V.V. (2023). Fizychne vykhovannia zdobuvachiv osvity v zakladakh vyshchoi osvity v suchasnykh umovakh [Physical education of higher education students in modern conditions]. *Fizychne vykhovannia ta sport, 2*, 5–12. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-2-01 [in Ukrainian].
3. Moskalenko, N., & Kravchenko, K. (2025). Innovatsiina model orhanizatsii fizychnoho vykhovannia studentiv z poslablenym zdoroviam v umovakh dystantsiinoi formy navchannia [Innovative model of organizing physical education for students with weakened health under distance learning conditions]. *Sport Science Spectrum, 1*, 48–54. https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-1-7 [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, V.V., & Ovcharuk, V.H. (2021). *Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity zasobamy fizychnoho vykhovannia* [Formation of health-preserving competence of students of technical higher education institutions by means of physical education]. Vinnytsia National Technical University. https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2024/Ovcharuk_2020_211.pdf. [in Ukrainian].
5. Harlinska, A.M., Korniichuk, N.M., & Solodovnyk, O.V. (Comp.). (2022). *Suchasni fizkulturno-ozdorovchi tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni: Kurs lektsii* [Modern physical culture and health technologies in physical education: A course of lectures]. Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House. [in Ukrainian].
6. Khotiienko, S.V., Tatarchenko, L.I., & Didkovskyi, O.P. (2022). Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u suchasnu systemu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv osvity ZVO [Implementation of innovative technologies in the modern system of physical education of higher education students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Series 15, 3K(147)*, 449–453. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3K(147).99. [in Ukrainian].
7. Zhang, X. (2014). Wo guo putong gaoxiao gonggong tiyu kecheng gaige yanjiu pingshu [Review of research on the reform of public physical education courses in Chinese universities]. *Tiyu Yanjiu yu Jiaoyu, 29* (6), 32–36. http://gszy.irtree.com/articles/article_detail.aspx?id=ffde1ce7671d43c280e3a4bc9096e1df. [in Chinese].
8. Zhu, H., Yang, F., & Cheng, L. (2017). Gao xiao gonggong tiyu kecheng de kaizhan dui daxuesheng tizhi jiankang zhuangkuang yingxiang de yanjiu: Yi Chongqing shi wei li [Study on the impact of public physical education courses in colleges and universities on students' physical health: A case study of Chongqing]. *Journal of Guangzhou Sport University, 37* (3), 97–100. https://m.fx361.com/news/2017/1123/11789633.html. [in Chinese].
9. Li, Y. (2018). Gaoxiao xiaoyuan tiyu duanlian fenwei peiyu tujing yanjiu [Research on approaches to cultivating a campus atmosphere for physical exercise in colleges and universities]. *Tiyu Wenhua Daokan, 3*. http://cnki.sdll.cn:85/KCMS/detail/detail.aspx?filename=TYWS201803024&dbcode=CJFQ&dbname=CJFD2018. [in Chinese].
10. Wang, X., Luo, H., & He, J. (2020). Tisheng gaoxiao xuesheng tizhi jiankang shuiping de tantao yu shijian: Yi Zhejiang Zhongyiyao Daxue wei li [Research and practice on improving the physical health level of college students: A case study of Zhejiang Chinese Medical University]. *Journal of Traditional Chinese Medicine Management, 16*, 3–6. http://dianda.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=7102813707. [in Chinese].

11. Sichuan International Studies University. (2024). *Sichuan wai guoyu daxue tiyu jiaoxue dagang* [Physical education curriculum syllabus of Sichuan International Studies University]. https://ty.sisu.edu.cn/jxky/a79e2a25c2654faf9b0cc0f90c4fc1d4.htm. [in Chinese].

Рукопис надійшов: 05.03.2026
Перше рішення: 06.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 09.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Zelenska Liudmyla
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Zelensky Roman
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Kharkiv Cooperative Trade and Economics College
Kharkiv, Ukraine

Cheng Long
Student of the second (master's) level of higher education
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Chongqing, China

PHYSICAL CULTURE AND HEALTH ACTIVITIES IN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: THE STATE OF STUDENT INVOLVEMENT

Abstract. The article argues for the need for targeted and specially organized physical education and health activities for students at Ukrainian universities as a guarantee of strengthening their health, increasing their level of physical activity and working capacity, ensuring endurance, vitality, and the prevention of depressive states in conditions of martial law. The main forms of organization of physical education and health activities for students at universities in Ukraine and China are described. A comparative analysis of the involvement of students at universities in Ukraine and China in physical education and health activities is carried out. To achieve the goal, general scientific methods of the theoretical level (analysis, synthesis, generalization, induction, deduction) were used, as well as general scientific methods of the empirical level (participant observation, questionnaires, ranking). The study involved students from the H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine), n=85, and Sichuan University of Foreign Languages (China), n=93. The results of the study revealed differences in approaches to the organisation of physical education and health activities at universities in Ukraine and China. Due to strict regulations and variability of forms, students in China are more involved in physical education and health exercises during their studies and leisure time than Ukrainian students. 79.57% of them, compared to 44.7% of students from Ukraine, consider themselves to be practically healthy; 66.7% compared to 43.5% demonstrate a significantly higher level of physical activity. The study identified the dominant motives for engaging in various forms of physical education and health activities for the two groups of respondents, among which the following are in the top positions: ‘desire to improve health’ (45.16% for students in the PRC and 40% for students in Ukraine), ‘satisfaction of the need for physical activity’ (31.18% vs. 18.8%), ‘correction of physique’ (18.29% vs. 25.9%), ‘improvement of grades in the academic discipline ’Physical Education" (18.28% vs. 2.4%). It was found that the main obstacles to regular physical activity for students in both countries are a lack of free time, a lack of willpower and interest, and a heavy academic workload. The results of the study can be used to develop/update models for organizing physical education and health activities at universities in Ukraine.

Keywords: physical education and health activities, forms, content, universities, students, Ukraine, China.

УДК 364-78-053.9:004(437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.117-123

Іванкова Вєра
PhDr., PhD, доцент
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети
м.Братислава, Словаччина
vierkai@centrum.sk
https://orcid.org/0000-0002-1720-921X

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

Анотація. У контексті старіння населення цифрова грамотність стає критичним детермінантом соціальної інклюзії. Підвищення компетенцій у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є для літніх людей ефективним інструментом для підтримки соціальних зв'язків та пом'якшення негативних наслідків соціальної ізоляції. Мета дослідження: вивчити рівень цифрової грамотності літніх людей та проаналізувати її вплив на елімінацію соціальної ізоляції та посилення суб'єктивного відчуття зв'язку із суспільством та родиною в Словаччині. Дослідницьку групу склали 286 респондентів (132 жінки та 154 чоловіки) у віці 65-78 років. Збір даних здійснювався за допомогою методу анкетування. Аналіз даних був зосереджений на описі цифрової поведінки, частоті онлайн-контактів та суб'єктивному сприйнятті самотності залежно від використання ІКТ. Дослідження підтвердило, що технології є для людей похилого віку важливим елементом соціалізації; приблизно 50% респондентів заявили про значне зменшення відчуття самотності завдяки їх використанню. Однак ми виявили значні гендерні розбіжності: жінки використовують ІКТ переважно для прямого міжособистісного спілкування (50,8 % відеодзвінки), тоді як чоловіки демонструють вищий рівень цифрової вправності в інформаційних та адміністративних діях (57,8% банкінг, 65,6% читання новин). Ключовими бар'єрами виявилися психологічні фактори у жінок (страх і складність управління) та економічні фактори у чоловіків (висока ціна). Отже, цифрова грамотність літніх людей – це не лише технічна навичка, а й ключовий засіб соціальної профілактики. Результати дослідження вказують на необхідність впровадження цільових освітніх програм та соціотерапевтичних інтервенцій, які враховуватимуть специфічні бар'єри обох статей, що ефективно сприятиме подоланню соціальної ізоляції в похилому віці.

Ключові слова: цифрова грамотність, люди похилого віку, інформаційно-комунікаційні технології, соціальна ізоляція, самотність.

Вступ. Соціальна ізоляція – це стан, при якому індивіди не мають достатніх зв'язків із сім'єю, друзями чи громадою. Самотність, навпаки, є суб'єктивним відчуттям відчуженості. Люди віддають перевагу різній кількості часу, проведеного наодинці, і окремі особи можуть бути самі, не відчуваючи себе самотніми. І навпаки, індивід може бути оточений людьми і все одно відчувати самотність. Загалом ризик самотності зростає разом із соціальною ізоляцією [3].

Самотність і соціальна ізоляція пов'язані з підвищеною ймовірністю серцево-судинних розладів, когнітивних порушень, деменції, депресії та тривоги. У літніх людей із хронічними захворюваннями самотність та ізоляція також пов'язані з низькою прихильністю до лікування, що погіршує їхні результати для здоров'я [1]. Соціальна ізоляція навіть значно підвищує ризик передчасної смерті, причому її вплив можна порівняти з наслідками куріння та ожиріння [6]. Фізичні обмеження, пов'язані з хронічними розладами, та вікове зниження когнітивних функцій можуть ускладнити участь літніх людей у суспільних зустрічах, тим самим посилюючи їхню соціальну ізоляцію. Крім того, соціальні мережі окремих осіб можуть зменшуватися в похилому віці, коли вони виходять на пенсію, переїжджають, беруть на себе обов'язки з догляду за партнерами або переживають смерть своїх однолітків. Поширеність самотності та соціальної ізоляції, особливо серед літніх людей, має потенціал до швидкого зростання в наступні 15 років із прогнозованим збільшенням кількості людей, які живуть із серйозними захворюваннями, більш ніж на третину [4].

Оскільки населення старіє і люди живуть довше, уряди визнали виклики, що випливають із демографічних змін та старіння, і в багатьох випадках регіони розробили стратегії для зменшення ізоляції літніх людей [2]. Згідно з експертними дослідженнями, успішне залучення літніх людей до цифрового суспільства може не лише компенсувати брак особистого контакту, а й завдяки когнітивній стимуляції сповільнювати процес старіння та покращувати пам'ять [12].

Комп'ютерна грамотність літніх людей залежить від кількох факторів, таких як вік, освіта, доступ до технологій, соціально-економічні можливості та мотивація. Вік є одним із найважливіших факторів адаптації до цифрових технологій [5]. З віком знижується готовність і здатність вчитися працювати з новими технологіями. Вищий рівень здобутої освіти загалом корелює з вищою комп'ютерною грамотністю. Літні люди з вищою освітою зазвичай мають кращі когнітивні здібності та більш відкриті до нових знань [7].

Доступ до технологій є ключовим для розвитку комп'ютерної грамотності. Літні люди, які не мають доступу до технологій, не можуть розвивати свої цифрові навички. Фінансове становище та соціальне походження літніх людей можуть впливати на доступ до технологій та освіти. Літні люди з нижчим доходом не можуть дозволити собі купівлю комп'ютера або проходження курсів комп'ютерної грамотності. Сама мотивація, а також підтримка з боку родини, друзів або громадських центрів є важливими для успішного засвоєння комп'ютерних навичок [13].

Отже, технології можуть запропонувати альтернативні засоби для покращення соціальної взаємодії у літніх людей і частково компенсувати негативний вплив на здоров'я. Комунікація на основі технологій може підтримати соціальне благополуччя літньої людини, коли вона може успішно залучатися до сучасного цифрового суспільства через пристрої, що забезпечують вільний доступ до інформації та вза-

© Іванкова В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ємодії з іншими [12].

Цифрова грамотність дозволяє літнім людям активно брати участь у суспільному житті, підтримувати сімейні контакти та користуватися онлайн-послугами. У Словаччині цей процес підтримується проєктом «Цифрові пенсіонери» (Digitálni seniori), що фінансується з Плану відновлення на суму 41 мільйон євро. Ініціатива орієнтована на осіб старше 65 років та людей з інвалідністю, пропонуючи безкоштовні п'ятитижневі тренінги з управління пристроями, пошуку інформації та кібербезпеки. Випускники отримують планшет із пакетом даних, що дозволяє їм практично застосовувати набуті навички, зміцнювати соціальні зв'язки та за допомогою когнітивної стимуляції покращувати своє психічне і фізичне здоров'я [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потреба в соціальному контакті та приналежності належить до основних психодуховних потреб літніх людей. Дослідження, проведені в закладах соціальних послуг, підтверджують, що бажання контакту з родиною та близькими часто домінує над іншими аспектами якості життя. Сучасні технології, зокрема віртуальна реальність, завдяки своїй імерсивності здатні ефективно задовольняти цю потребу. Вони викликають відчуття безпосередньої близькості та дозволяють літнім людям віртуально брати участь у суспільному житті, допомагаючи долати щоденну рутину та інституціоналізовану самотність. Однак ключовим фактором успіху є персоналізація контенту. Якщо віртуальний досвід відповідає когнітивному рівню та індивідуальним інтересам літньої людини, він стає вагомим джерелом позитивних емоцій та відчуття успіху. Така цілеспрямована технологія природним чином стимулює інтерес до навколишнього світу та допомагає підтримувати контакт із реальністю, що виходить за межі їхнього звичного дня [13].

Навчання літніх людей у сфері інформаційних технологій потребує особливого підходу, який відображає фізіологічні та психологічні зміни, пов'язані з віком. Серед основних бар'єрів – повільніша моторика, послаблення короткочасної пам'яті та природний страх перед невідомим. Частим явищем є технофобія, що проявляється побоюванням щодо складності пристроїв або невдачі при керуванні ними (наприклад, при роботі з мишею). Тому цифрова турбота не повинна зосереджуватися лише на технічних навичках, а має включати подолання психологічних бар'єрів та підтримку позитивного ставлення до інновацій [11]. Найефективнішим механізмом у цьому напрямку видається міжпоколіннєве навчання. Цей інтерактивний процес поєднує технічну освіту із задоволенням соціальних потреб, руйнує взаємні стереотипи та створює безпечне середовище для актуалізації знань. Взаємодія з молодшим поколінням у рамках спільних освітніх заходів не лише стимулює розвиток цифрових та мовних компетенцій, а й одночасно зміцнює соціальну згуртованість [14]. У цьому процесі важливу роль відіграє також соціотерапія, де соціальні працівники цілеспрямовано адаптують технологічне середовище до індивідуальних фізичних та сенсорних обмежень літніх людей, ефективно усуваючи бар'єри в доступі до інформаційно-комунікаційних технологій. Виявляється, що такі рішення є надзвичайно корисними, особливо для вразливих груп, включаючи осіб із діагностованою деменцією, яким вони допомагають підтримувати емоційну стабільність і зменшувати відчуття ізоляції [14]. Зменшуючи тривожність і підвищуючи цифрову грамотність, ми допомагаємо літнім людям залишатися на зв'язку зі світом, що є ключовою умовою для здорового старіння [10].

Мета дослідження: вивчити рівень цифрової грамотності літніх людей та проаналізувати її вплив на елімінацію соціальної ізоляції та посилення суб'єктивного відчуття зв'язку із суспільством та родиною. Відповідно до головної мети ми визначили такі часткові цілі:

– з'ясувати рівень та частоту використання цифрових технологій літніми людьми для потреб міжпоколінної комунікації;

– ідентифікувати ключові бар'єри (технічні, економічні, психологічні), які заважають літнім людям повноцінно користуватися інтернетом та соціальними мережами;

– оцінити суб'єктивний вплив цифрової грамотності на рівень відчуття самотності та соціальної ізоляції у респондентів;

– з'ясувати, якою мірою літні люди використовують інтернет як першоджерело інформації про події в їхній місцевій громаді та безпосередньому оточенні;

– визначити, яким чином рівень цифрової грамотності впливає на суб'єктивно сприйманий ступінь самостійності та незалежності літньої людини в повсякденному житті.

Дослідницькі питання:

ДП 1: Яка частота використання цифрових технологій літніми людьми з метою підтримки міжпоколінних контактів та зв'язків із родиною?

ДП 2: Які фактори (психологічні, технічні чи економічні) літні люди ідентифікують як домінантні бар'єри при вході в цифровий простір?

ДП 3: Чи існує у респондентів статистично значущий зв'язок між рівнем їхніх цифрових навичок та ступенем суб'єктивно відчутної самотності?

ДП 4: Якою мірою літні люди використовують інтернет як першоджерело інформації про події в їхній місцевій громаді та безпосередньому оточенні?

ДП 5: Яким чином рівень цифрової грамотності впливає на суб'єктивно сприйманий ступінь самостійності та незалежності літньої людини в повсякденному житті?

Методи дослідження. З огляду на мету та характер досліджуваної проблеми була обрана квантитативна (кількісна) стратегія дослідження. Цей метод дозволяє отримати наочні дані про ставлення широкої групи респондентів та ідентифікувати загальні тренди у сфері цифрової інклюзії літніх людей.

Метод збору даних. Основним інструментом збору даних була нестандартизована анкета власної конструкції. Анкета складалася з чотирьох частин: соціодемографічні дані, частота та мета використання технологій, вплив технологій на соціальне благополуччя та ідентифікація бар'єрів. Анкета розповсюджувалася в друкованому вигляді (у співпраці з обраними клубами пенсіонерів та денними центрами в окрузі Михайлівці (Michalovce) на сході Словаччини), щоб охопити також тих літніх людей, які перебувають поза цифровим простором.

Дослідницька вибірка. Дослідницьку групу склали особи віком 60 років і старше, які проживають на території Східної Словаччини. Загалом у дослідженні взяли участь 268 респондентів. При формуванні вибірки акцент робився на представленні вікових категорій від 65 до 80 років та різного рівня здобутої освіти, що дозволило проаналізувати фактори, які впливають на їхню комп'ютерну грамотність.

Виклад основного матеріалу. Отримані дані були оброблені методами дескриптивної (описової) статистики. Для кращої наочності ключові результати представлені в статті за допомогою абсолютних (N) та відносних (%) показників та інтерпретовані в

чітких таблицях. Надалі результати зіставляються з існуючими теоретичними знаннями про соціальну ізоляцію та міжпоколінне навчання.

Дослідницьку вибірку нашого дослідження склали загалом 286 респондентів похилого віку від 65 до 80 років. Із загальної кількості респондентів жінки становили 46,2% (N = 132), а чоловіки – 53,8% (N = 154). При аналізі місця проживання в обох статей переважало міське середовище, про яке зазначили 59,1% жінок та 55,2% чоловіків, тоді як у сільській місцевості проживали 40,9% жінок та 44,8% чоловіків. З точки зору соціального статусу та способу життя, у жінок найвищі показники було зафіксовано в категорії самотнього проживання (32,6%), за якою йшли проживання з партнером (25,8%), перебування в закладі соціальних послуг (21,2%) і, зрештою, життя у спільному домогосподарстві з родиною (20,4%). У порівнянні з жінками, група чоловіків демонструвала інші характеристики, де найчисленніше представлено перебування в закладі соціальних послуг (31,2%) та життя з партнером (30,5%). Значно менша частка чоловіків порівняно з жінками проживала в одноосібному домогосподарстві (24,0%) або в межах розширеної родини (14,3%). Ці дані свідчать про те, що в той час як у жінок досліджуваного віку переважає тенденція до самостійного проживання, у чоловіків спостерігається значно вищий рівень інституціоналізації (Таблиця 1).

Таблиця 1

Демографічна характеристика респондентів

Характеристика	Категорія	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Стать		132	46,2%	154	53,8%
Місце проживання	**місто**	78	59,1%	85	55,2%
	село	54	40,9%	69	44,8%
	разом	132	100%	154	100%
Проживання у закладі соціальних послуг	**самотньо**	43	32,6 %	37	24,0%
	з партнером	34	25,8%	47	30,5%
	з родиною	27	20,4%	22	14,3%
	закладі соціальних послуг	28	21,2%	48	31,2%
	Разом	132	100%	154	100%

Джерело: систематизовано автором

У межах аналізу використання інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки соціальних контактів було зафіксовано значні розбіжності між обома статями. Про щоденний контакт із близькими за допомогою технологій заявили 19,7% жінок, що майже в чотири рази більше порівняно з чоловіками, у яких цей показник становив лише 5,8 %. Найчисленнішу групу серед обох статей склали респонденти, які використовують технології для зв'язку лише зрідка: 34,9% жінок та 41,6% чоловіків. Регулярний контакт (кілька разів на тиждень) підтримують 26,5% жінок та 27,9% чоловіків, що є найбільш збалансованим параметром у цій категорії. Тим, що викликає занепокоєння, є частка респондентів, які взагалі не використовують технології для цієї мети; у групі жінок вона становить 18,9%, тоді як серед чоловіків – майже чверть вибірки (24,7 %). Ці результати свідчать про те, що жінки похилого віку використовують технологічні можливості для цифрової соціалізації з близькими інтенсивніше та регулярніше, ніж чоловіки (Таблиця 2).

Таблиця 2

Частота контактів із близькими за допомогою технологій

Як часто ви спілкуєтеся з близькими завдяки технологіям?	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Щодня	26	19,7%	9	5,8%
Кілька разів на тиждень	35	26,5%	43	27,9%
Рідше	46	34,9%	64	41,6%
Ніколи / Не спілкуюся	25	18,9%	38	24,7%
Разом	132	100%	154	100%

Джерело: систематизовано автором

Як продемонстровано в Таблиці 3, аналіз технічного оснащення респондентів вказує на різні вподобання у виборі цифрових пристроїв між чоловіками та жінками у дослідженій віковій категорії. У групі жінок найпоширенішим пристроєм є кнопковий телефон, яким регулярно користуються 38,6% опитаних, тоді як серед чоловіків ця частка становить лише 20,8%. Протилежну тенденцію можна спостерігати у використанні смартфонів (сенсорних телефонів), які є домінуючим пристроєм у чоловіків із часткою 42,9%, тоді як серед жінок ними користується менше чверті вибірки (23,5%). Складніші технології, такі як планшети, ноутбуки або персональні комп'ютери, регулярно використовують 27,9% чоловіків та 20,5% жінок. Значна різниця була зафіксована і в категорії повної цифрової ексклюзії. Група респонденток, які не користуються жодним із згаданих пристроїв, становить 17,4%, що вдвічі більше порівняно з чоловіками, у яких цей показник становить лише 8,4%. Ці результати свідчать про те, що чоловіки в цій віковій групі демонструють вищий рівень адаптації до сучасних сенсорних та обчислювальних технологій, тоді як у жінок зберігається сильніша перевага до традиційних засобів комунікації.

При аналізі пріоритетних напрямів діяльності в онлайн-просторі, де респонденти мали можливість обрати три найважливіші варіанти, виявилися суттєві розбіжності в пріоритетах обох статей (Таблиця 4). Для жінок досліджуваної вікової групи ключовими є соціальна та медична сфери. Понад половина опитаних жінок (50,8%) використовують інтернет насамперед для відеодзвінків із родиною, а значна частина (42,4%) – для пошуку інформації про здоров'я та ліки. Ці дві категорії є найбільш представленими сферами інтересів серед жінок. У чоловіків профіль онлайн-активності орієнтований значно прагматичніше та інформаційніше. Домінуючим видом діяльності є читання новин та газет, на яке

Таблиця 3

Типи цифрових пристроїв, що використовуються регулярно

Якими пристроями ви користуєтеся регулярно?	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Кнопковий телефон	51	38,6%	32	20,8%
Смартфон	31	23,5%	66	42,9%
Планшет / Ноутбук / Персональний комп'ютер	27	20,5%	43	27,9%
Не користуюся жодним	23	17,4%	13	8?4%
Разом	132	100%	154	100%

Джерело: систематизовано автором

вказали аж 65,6% чоловіків, а одразу за ним іде використання соціальних мереж (64,3%). На відміну від жінок, чоловіки набагато частіше використовують цифрові платформи для управління фінансами; про інтернет-банкінг та оплату рахунків зазначили 57,8% респондентів, що майже вдвічі більше порівняно з групою жінок (29,5%). Результати свідчать про те, що якщо цифровий світ жінок визначається переважно сімейним спілкуванням та турботою про здоров'я, то чоловічий світ зосереджений на відстеженні актуальних подій, соціальній взаємодії та практичному адмініструванні.

Таблиця 4

Мета використання інтернету

Для чого ви найчастіше використовуєте інтернет? (Позначте 3 найважливіші відповіді)	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Відеодзвінки з родиною (Viber, WhatsApp, Skype)	67	50,8%	19	12,3%
Читання новин та газет	43	32,6%	101	65,6%
Перегляд соціальних мереж	37	28,0%	99	64,3%
Пошук інформації про здоров'я / ліки	56	42,4%	45	29,2%
Оплата рахунків / Інтернет-банкінг	39	29,5%	89	57,8%
Разом	132	-	154	-

Джерело: систематизовано автором

У нашому дослідженні ми зосередилися на емоційному впливі використання технологій, зокрема на їхній здатності нівелювати відчуття самотності серед літніх людей. Результати свідчать про те, що технології відіграють важливу психологічну роль у житті обох статей (Таблиця 5). Про значний позитивний вплив технологій на пом'якшення самотності заявила приблизно половина респондентів, причому серед чоловіків ця частка була дещо вищою (50,6%) порівняно з жінками (47,0%). Варіант, що технології мають лише мінімальний або частковий вплив на їхні почуття, обрали 36,4% жінок та 37,0% чоловіків, що становить майже ідентичний показник для обох статей. Група респондентів, на яких цифрова комунікація не здатна вплинути і які почуваються так само самотньо, є відносно невеликою. Більше представництво в цьому напрямі має жіноча частина вибірки (16,6%), тоді як серед чоловіків таку позицію висловили 12,4% опитаних. Ці дані підтверджують, що для переважної більшості літніх людей (понад 80% в обох групах) технології є принаймні частковим інструментом для підтримки психологічного благополуччя та соціальної зв'язності.

Таблиця 5

Технології та суб'єктивне відчуття самотності

Чи допомагає вам використання технологій почуватися менше самотніми?	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Значний вплив	62	47,0%	78	50,6%
Частковий вплив (мінімальний)	48	36,4%	57	37,0%
Ні, я почуваюся так само самотньо	22	16,6%	19	12,4%
Разом	132	100%	154	100%

Джерело: систематизовано автором

Ідентифікація бар'єрів при використанні цифрових технологій виявила суттєві розбіжності в суб'єктивному сприйнятті проблем між чоловіками та жінками (Таблиця 6). Для жінок найбільшою перешкодою є незрозумілість та складність керування, про що зазначили 37,1% опитаних, а також страх пошкодити пристрій (28,0%). Ці дві категорії вказують на те, що бар'єри у жінок мають переважно психологічний та когнітивний характер. У чоловіків ситуація діаметрально протилежна, оскільки домінуючою перешкодою вони вважають високу вартість пристроїв та інтернет-з'єднання (43,5%). На відміну від жінок, страх перед неправильною маніпуляцією (18,2%) чи складність керування (17,5%) чоловіки сприймають як менш проблемні фактори. Примітним фактом є те, що обмеження за станом здоров'я (зір, моторика) чоловіки сприймають як бар'єр дещо інтенсивніше (20,8%), ніж жінки (15,2%). Результати свідчать про те, що якщо цифрова інклюзія жінок потребує насамперед терплячого навчання та подолання стресу, то для чоловіків ключовим фактором є економічна доступність технологій.

Метою нашого дослідження було проаналізувати цифрову поведінку та ставлення людей похилого віку віком від 65 до 80 років. Результати вказують на збереження цифрового розриву, який, проте, вже визначається не лише доступом до технологій, а насамперед способом їх використання та суб'єктивними бар'єрами.

При порівнянні наших даних із роботою Vašková та Lovašová [14], ми знаходимо збіжність у тренді зростання важливості онлайн-комунікації. Авторки зазначають, що після 2019 року участь літніх людей у соціальних мережах зросла внаслідок пандемічної

Таблиця 6

Перешкоди у використанні технологій

Що для Вас є найбільшою перешкодою при використанні технологій?	Жінки (65–80 р.)		Чоловіки (65–80 р.)	
Боязнь пошкодити пристрій	37	28,0%	28	18,2%
Висока вартість пристроїв / послуг інтернету	26	19,7%	67	43,5%
Незрозумілість (занадто складне керування)	49	37,1%	27	17,5%
Обмеження за станом здоров'я (зір, моторика)	20	15,2%	32	20,8%
Разом	132	100%	154	100%

Джерело: систематизовано автором

ізоляції. Наші висновки підтверджують цей тренд, проте з вираженою гендерною специфікою: тоді як у жінок у нашій вибірці домінують відеодзвінки (50,8%), у чоловіків – соціальні мережі (64,3%). Ця різниця може свідчити про те, що жінки в цифровому просторі шукають радше інтимнішого, міжособистісного зв'язку з родиною, тоді як чоловіки використовують технології для ширшої соціалізації та моніторингу актуальних подій.

Закордонне дослідження Pérez-Rugosa et al. [10], проведене в Італії, вказує на те, що літні люди володіють у середньому 2,5 смарт-пристроями. Хоча наша вибірка демонструє серед жінок все ще відносно високий рівень використання кнопкових телефонів (38,6%), чоловіки зі своєю схильністю до смартфонів (42,9%) та комп'ютерів (27,9%) наближаються до італійського показника. Збіжність з італійським дослідженням спостерігається і в сфері цифрових компетенцій.

Pérez-Rugosa et al. [10] зафіксували у літніх людей високий рівень операційних навичок, але низький рівень креативної та творчої діяльності. Це кореспондує з нашими висновками, де найчастішою активністю серед чоловіків є пасивне читання новин (65,6%), а серед жінок – відеодзвінки. Отже, інтернет в обох випадках слугує радше інструментом споживання та базової комунікації, ніж простором для власної творчості.

Ключовим моментом дискусії є бар'єри. Vašková та Lovašová [14] наголошують на індивідуальних обмеженнях, таких як погіршення зору чи моторики. Наші дані підтверджують, що ці обмеження відчуває приблизно п'ята частина респондентів (15-20%). Проте при розгляді психологічних бар'єрів наше дослідження виявляє глибшу гендерну різницю, яку італійське дослідження Pérez-Rugosa et al. [10] описує через показник технофобії. У нас ця технофобія проявляється у жінок переважно як «страх щось зламати» (28,0%) та «складність керування» (37,1%). Навпаки, чоловіки в нашій вибірці сприймають технології прагматичніше, і їхньою головною перешкодою є економічний фактор – висока ціна (43,5%). Цікавим висновком є вплив технологій на суб'єктивне відчуття самотності. Збіжність між нашим дослідженням та обома цитованими джерелами полягає в тому, що технології є ключовим фактором психологічного благополуччя. Той факт, що приблизно 50 % наших респондентів вказали на значне пом'якшення самотності завдяки ІКТ, підкреслює необхідність соціальної роботи у сфері цифрової освіти, про яку пишуть Vašková a Lovašová [14].

Констатуємо, що хоча глобальні тренди (представлені італійським дослідженням [11]) спрямовані на високу технічну оснащеність літніх людей, локальні специфіки (результати нашого дослідження та висновки авторок Vašková та Lovašová [14] зі Словаччини) вказують на потребу персоналізованого підходу. У жінок підтримка має зосереджуватися насамперед на подоланні когнітивних бар'єрів та страху, тоді як у чоловіків — на підвищенні економічної доступності та цифровій безпеці при управлінні фінансами. У рамках охорони здоров'я ключовим є просування використання пацієнтських порталів та телемедичних послуг як ефективних інструментів підвищення автономії літніх людей у процесі турботи про власне здоров'я.

Висновки. Інформаційно-комунікаційні технології відіграють незамінну роль у житті людей похилого віку віком від 55 до 74 років, особливо у сфері соціальної зв'язності та елімінації самотності. З'ясовано, що в той час як жінки використовують цифрові інструменти пріоритетно для емоційно насичених відеодзвінків із родиною (50,8 %), чоловіки орієнтуються швидше на інформаційні ресурси, соціальні мережі (64,3 %) та практичне управління фінансами. Аналіз бар'єрів виявив, що цифрова інклюзія стикається з відмінними гендерними перешкодами. Для жінок це насамперед когнітивна складність та страх пошкодити пристрій, тоді як у чоловіків ключову роль відіграє економічна доступність. Попри ці бар'єри, половина респондентів підтвердила, що технології допомагають їм почуватися значно менш самотніми. Висновки, що узгоджуються з вітчизняною та міжнародною літературою, підкреслюють потребу в цілеспрямованій цифровій освіті та соціотерапії. Підтримка літніх людей повинна зосереджуватися не лише на технічному інструктажі, а й на подоланні психологічних бар'єрів у жінок та підвищенні доступності у чоловіків, що створить умови для їхнього повноцінного та гідного старіння в цифрову еру.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Bartlett M.V., Arpin S.N. Gratitude and loneliness: enhancing health and well-being. Older Adults. Research on Aging. 2019. Vol.41 (8). P.772–793. https://doi.org/10.1177/0164027519845354
2. European Commission. Study on digital technologies to reduce social isolation of older people. European Union. 2021. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu
3. Gerlach L.B., Solway E.S., Malani P.N. Social isolation and loneliness in older adults. JAMA. 2024. Vol.331 (23). P.2058. https://doi.org/10.1001/jama.2024.3456
4. Grey E., Baber F., Corbett E., David E., Gillison F., Barnett J. Using technology to address loneliness and social isolation in older adults: the role of social care providers. BMC Public Health. 2024. Vol.24 (108). https://doi.org/10.1186/s12889-023-17386-w
5. Hamarová B. Nepripojení: Digitálna chudoba a digitálna inklúzia na Slovensku. Bratislava: Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR, 2019. URL: https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/09/Digi_chudoba_final.pdf
6. Holt-Lunstad J., Smith T.B., Baker N., Harris T., Stephenson D. Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. Perspectives on Psychological Science. 2015. Vol.10. P.227–37. https://doi.org/10.1177/1745691614568352
7. Jørgensen B.B., Gregersen M., Pallesen S.H., Damsgaard E.M.S. Computer habits and digital literacy in geriatric patients: a survey. Digital Health. 2023. Vol.9. https://doi.org/10.1177/20552076231191004
8. *Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR*. Projekt Digitálni seniori. Bratislava: Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR, 2024. URL: https://mirri.gov.sk
9. Nakou A., Dragioti E., Bastas N.S., Zagorianakou N., Kakaidi V., Tsartsalis D., Mantzoukas S., Tatsis F., Veronese N., Solmi M., Gouva M. Loneliness, social isolation, and living alone: a comprehensive systematic review, meta-analysis, and meta-regression of mortality risks in older adults. Aging clinical and experimental research. 2025. Vol.37 (1), 29. https://doi.org/10.1007/s40520-024-02925-1
10. Pérez-Rugosa V., Domínguez-Valdés E., Rodríguez-Rodríguez A., Fontana-Olot P., Bianchi V., Lladó Jordan G., Sarabia-Cobo C.M. Digital care for older people: digital literacy, technophobia and technophilia. Sage Open Aging. 2025. Vol.11. https://doi.org/10.1177/30495334251395873
11. Schlomann A., Seifert A., Zank S., Woopen C., Rietz C. Use of information and communication technology (ICT) among the oldest-old: loneliness, anomie, and autonomy. Innovation in Aging. 2020. Vol.4 (2). https://doi.org/10.1093/geroni/igz050
12. Sen K., Prybutok G., Prybutok V. The use of digital technology for social wellbeing reduces social isolation in older adults: a systematic review. SSM – Population Health. 2021. Vol.17. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.101020
13. Suchomelová V., Diallo K., Vavrečka M. Virtuální realita jako prostředek k naplnění specifických potřeb seniorů. Sociální práce / Sociálna práca. 2021. Č.6. S.5–18. URL: https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2023/12/SP6_2021-web.pdf
14. Vašková A., Lovašová S. Implementácia informačno-komunikačných technológií do praxe sociálnej práce vo vybraných cieľových skupinách. Sociální práce / Sociálna práca. 2021. Č.6. S.19–40. URL: https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2023/12/SP6_2021-web.pdf

References

1. Bartlett, M.V., & Arpin, S.N. (2019). Gratitude and loneliness: enhancing health and well-being. Older Adults. Research on Aging, 41 (8), 772–793. https://doi.org/10.1177/0164027519845354
2. European Commission. (2021). Study on digital technologies to reduce social isolation of older people. European Union. https://digital-strategy.ec.europa.eu
3. Gerlach, L.B., Solway, E.S., & Malani, P.N.(2024). Social isolation and loneliness in older adults. *JAMA, 331* (23). https://doi.org/10.1001/jama.2024.3456
4. Grey, E., Baber, F., Corbett, E., David, E., Gillison, F., & Barnett, J. (2024). Using technology to address loneliness and social isolation in older adults: the role of social care providers. *BMC Public Health, 24* (108).https://doi.org/10.1186/s12889-023-17386-w
5. Hamarová, B. (2019). *Nepripojení: Digitálna chudoba a digitálna inklúzia na Slovensku* [Unconnected: Digital poverty and digital inclusion in Slovakia]. Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR. https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/ 2019/09/Digi_chudoba _final.pdf [in Slovak]
6. Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Baker, N., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 10,* 227–37. https://doi.org/10.1177/1745691614568352
7. Jørgensen, B.B., Gregersen, M., Pallesen, S.H., & Damsgaard, E.M.S. 92023). Computer habits and digital literacy in geriatric patients: a survey. *Digital Health, 9*. https://doi.org/10.1177/20552076231191004
8. *Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR (2024)*. *Projekt Digitálni seniori* [Digital Project Seniors]. https://mirri.gov.sk [in Slovak]
9. Nakou, A., Dragioti, E., Bastas, N.S., Zagorianakou, N., Kakaidi, V., Tsartsalis, D., Mantzoukas, S., Tatsis, F., Veronese, N., Solmi, M., & Gouva M. (2025). Loneliness, social isolation, and living alone: a comprehensive systematic review, meta-analysis, and meta-regression of mortality risks in older adults. *Aging clinical and experimental research, 37* (1), 29. https://doi.org/10.1007/s40520-024-02925-1
10. Pérez-Rugosa, V., Domínguez-Valdés, E., Rodríguez-Rodríguez, A., Fontana-Olot, P., Bianchi, V., Lladó Jordan, G., & Sarabia-Cobo C.M. (2025). Digital care for older people: digital literacy, technophobia and technophilia. *Sage Open Aging, 11*. https://doi.org/10.1177/30495334251395873
11. Schlomann, A., Seifert, A., Zank, S., Woopen, C., & Rietz, C. (2020). Use of information and communication technology (ICT) among the oldest-old: loneliness, anomie, and autonomy. *Innovation in Aging, 4* (2). https://doi.org/10.1093/geroni/igz050
12. Sen, K., Prybutok, G., & Prybutok, V. (2021). The use of digital technology for social wellbeing reduces social isolation in older adults: a systematic review. *SSM – Population Health, 17*. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.101020
13. Suchomelová, V., Diallo, K., & Vavrečka M. (2021). Virtuální realita jako prostředek k naplnění specifických potřeb seniorů [Virtual reality as a means to fulfill the specific needs of seniors]. *Sociální práce / Sociálna práca., 6,* 5–18. https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2023/12/SP6_2021-web.pdf [in Slovak]
14. Vašková, A., & Lovašová, S. (2021). Implementácia informačno-komunikačných technológií do praxe sociálnej práce vo vybraných cieľových skupinách [Implementation of information and communication technologies into social work practice in selected target groups]. *Sociální práce / Sociálna práca, 6,* 19–40. https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2023/12/SP6_2021-web.pdf [in Slovak]

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 10.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 13.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Ivanková Viera
PhDr., PhD, Assistant Professor
Department of Nursing
St.Elizabeth University of Health and Social Work, Bratislava, Slovakia

DIGITAL LITERACY OF SENIORS AS A MEANS OF OVERCOMING SOCIAL ISOLATION

Abstract. In the context of an aging population, digital literacy is becoming a critical determinant of social inclusion. Enhancing competencies in information and communication technologies (ICT) represents an effective tool for older adults to maintain social ties and mitigate the negative impacts of social isolation. The primary objective of the research was to examine the level of digital literacy among older adults and analyze its impact on eliminating social isolation and strengthening the subjective sense of connection with society and family. The research sample consisted of 286 respondents (132 women and 154 men) aged 65–78 years. Data collection was conducted using a questionnaire method. The data analysis focused on describing digital behavior, the frequency of online contact, and the subjective perception of loneliness in relation to ICT use. The research confirmed that technology is a significant socialization element for seniors; approximately 50% of respondents reported a significant reduction in feelings of loneliness due to its use. However, significant gender differences were identified: women predominantly use ICT for direct interpersonal communication (50.8% for video calls), while men demonstrate a higher level of digital proficiency in information and administrative tasks (57.8% for banking, 65.6% for reading news). Psychological factors (fear and complexity of operation) emerged as key barriers for women, whereas economic factors (high cost) were primary for men. It is concluded that digital literacy among seniors is not merely a technical skill but a key instrument of social prevention. The results highlight the need for implementing targeted educational programs and sociotherapeutic interventions that account for gender-specific barriers, thereby effectively contributing to overcoming social isolation in old age.

Keywords: digital literacy, older adults, information and communication technologies, social isolation, loneliness.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.124-128

Kyrlyk Vasyl
PhD Student in a specialty 011 «Educational Pedagogical Sciences»
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine
vkyrlykv@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-5727-2981

INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF DESIGN COMPETENCE OF FUTURE CIVIL ENGINEERS IN UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. The article considers the role of ICT in the training of civil engineers. It is emphasized that at the current development stage of engineering education, it is important to focus on the social engineer's responsibility for the safety of engineering facilities, in connection with which the activities of an engineer in the 21st century require appropriate competencies in the context of design, modeling, and construction. The article aims to substantiate the features of applying ICT in the development of design competencies of future civil engineers in the context of university education. Research methods applied: analyzing scientific information to determine theoretical information in developing project competencies of future civil engineers; systematization – to identify components of the educational and professional program aimed at developing project competence; hermeneutic method – to clarify the essence of project competence; generalization – to formulate conclusions. The design competence of a civil engineer is defined as the integrated ability of a specialist to apply a set of knowledge, skills, and personal qualities for the effective implementation of construction projects from the idea stage to the commissioning of the facility. It is noted that the use of computer programs contributes to the interest of future engineers; development of critical and spatial thinking, design vision; formation of design competencies and design literacy, which means high-quality performance of engineering design work and modeling. The benefits of computer-based training in developing project competence of future civil engineers have been identified: minimizing engineering errors, data management (students learn to work not just with drawings, but with the object's database), and teamwork (using cloud services allows future engineers to work on a joint project remotely). The task of forming a design culture of a future civil engineer is determined by the informatization of education and automation of production, the formation of knowledge regarding the application of computer technologies in all cycles of engineering and construction activities.

Keywords: design competence, information and communication technologies, software, university education, modeling.

Introduction. At the beginning of the 21st century, conceptual changes have occurred in engineering activities, which consist in the fact that instead of a separate technical device, mechanism, machine, etc., the object of research becomes a complex human-machine system, which involves socio-technical design and a certain humanitarian diagnostics and expertise. Primary attention should not be given to machines and computers, but to humans and their activities, their social and psychological aspects, new techniques, and technologies [1; 12]. In this regard, the social responsibility of an engineer for the safety of engineering facilities and for minimizing potential hazards at the design stage plays an increasingly important role. The activities of an engineer in the 21st century require appropriate competencies in the context of design, modeling, and construction.

Analysis of recent research and publications. The issue of developing design competence of future engineers has been considered in higher education pedagogy in various aspects: in independent cognitive activity (T.Petrunyok [7, p.308]); in the process of learning computer graphics (V.Boyko [1, p.147]).

There are studies that focus on the development of individual elements of project competencies. Thus, the integration of geometric design and professional knowledge of students was studied by V.Proshkin [9, p.249].

The engineering and graphic skills of students became the focus of attention of the team of scholars [2, p.8; 3, p.184], who emphasize the importance of expanding the capabilities of the university educational environment through the use of computers and online programs and resources that contribute to the formation of design and construction competencies.

In the context of activity, M.Nakonechna studies the formation of students' readiness of technical specialties for design activities [5]. Engineering modeling as a methodological basis for project training in technical universities is studied by T.Petrunyok [7] and V.Proshkin [9]. A.Khalilov draws attention to the system of information and technological support for design training of future civil engineers at the university [12].

Considerable attention in scientific research has been paid to the issue of engineering creativity, since the logical and psychological properties of the subjects' consciousness that are carrying out the design play a significant role, in particular, the so-called anticipatory consciousness – the ability of human consciousness to determine the future [8].

V.Boyko [1], R.Gorbatyuk [3], V.Proshkin [9] indicate that the peculiarities of modern engineering activities are the collectivity of creative engineering activities, the connection to the joint activities of economists, psychologists, ecologists, and other specialists. There are two approaches to modeling a new technical product in the process of its creation: the first one considers only technical objects, and human-machine relations are mediated; in the second approach, the starting point of the model is not a technical device, but the process of meeting human needs in modeling the system «man – technology – production environment» [2].

A.Khalilov emphasizes that modern technologies are constantly transforming the construction industry, revolutionizing how structures are designed, built, and operated [12, p.3]. One of the key innovations impacting this sector is the introduction of BIM technology – an integrated building information modeling system.

The article aims to substantiate the features of applying information and computer technologies (ICT) in the development of design competencies of future civil engineers in the context of university

© Кирлик В. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

education. **Research methods** applied: method of analyzing scientific information to determine theoretical information in developing project competencies of future civil engineers; systematization – to identify components of the educational and professional program aimed at developing project competence; hermeneutic method – to clarify the essence of project competence; generalization – to formulate conclusions.

Presentation of the main material. Information technologies expand the capabilities of the university educational environment through the use of computers and online programs and resources that contribute to the formation of design and construction competencies of future specialists. Design competence is a complex person integrative characteristic that determines an individual's ability and readiness for independent activity in the development and implementation of projects to solve specific theoretical or practical problems. It combines knowledge, skills, and personal qualities necessary to achieve the predicted result in conditions of limited resources.

The main components of project competence are [9]:

– Technical and design component: the ability to develop design solutions, perform structural calculations (load analysis, stability), and ensure their reliability in accordance with state construction standards.

– Information and technology component: proficiency in specialized software (AutoCAD, Revit, BIM technologies) and the ability to quickly master new digital modeling tools.

– Organizational and managerial component: the ability to plan resources, define project boundaries (scope management), develop work schedules (Gantt charts), and to control the budget.

Taking into account different approaches in understanding design competence [3; 4; 5; 9], we interpret the design competence of a civil engineer as an integrated ability of a specialist to apply a set of knowledge, skills, and personal qualities for the effective implementation of engineering and construction projects from the idea stage to the commissioning of the facility, which includes both purely technical (hard skills) and managerial and soft skills necessary for solving complex engineering tasks in changing conditions. Based on the results of this scientific research, we have systematized the main components of the design competence of a civil engineer. Design competence typically includes the following components:

– Cognitive: knowledge of design methodology, project life cycle stages, and methods of managing them.

– Operational-technological: the ability to plan activities, allocate resources, work with information, and use special tools.

– Motivational-volitional: willingness to take responsibility for the result, focus, and ability to overcome difficulties.

– Communicative: the ability to effectively interact in a team, distribute roles, and present work results.

According to the *Standards of higher professional education* regarding the training of future specialists, an engineer is to demonstrate general cultural and professional competencies. The Higher Education Standard for the first (Bachelor's) level of higher education in the field of knowledge – Architecture and Construction, specialty 192 «Construction and Civil Engineering» (2018) (2025 p. – G19 Civil construction and engineering) [10] prescribes the following abilities to be demonstrated: abstract thinking, analysis and synthesis; to critically reflect on and apply the basic theories, methods and principles of economics and management for the rational organization and management of construction production; to design building, its components, structures and engineering networks taking into account engineering, technical and resource-saving measures, legal, social, environmental, technical and economic indicators, scientific and ethical aspects, and modern requirements of regulatory documentation in the architecture and construction field, environmental protection and occupational safety; to use computer-aided design systems and specialized application software to solve engineering problems in construction and civil engineering; perform engineering activities in the field of construction, preparation, and use of technical documentation; awareness of designing principles in urban areas; to organize and manage professional development.

Professional training of future civil engineers involves the use of computer programs. It promotes the interest of future engineers, the development of critical and spatial thinking, design vision, the formation of design competencies, and design literacy, which refers to the high-quality performance of engineering and design work, the correction of errors in drawing, work designing, model creating, etc.

Based on the study of scientific sources [1; 12], regulatory legal acts [10; 11] and methodological literature [6], we have identified the most popular software for professional training of modern engineers, which is aimed at developing design competence and is based on the integration of specialized software (CAD/BIM) and online platforms that allow you to master the full life cycle of an object - from design to operation. The main emphasis in training is on mastering BIM technology (Building Information Modeling), which allows not only to create 3D models with all the technical data of each element, but also contains execution schedules (4D) and cost indicators (5D).

Key ICT software packages for training are:

– Autodesk Revit: a base tool for architectural design, structural calculation, and engineering systems.

– AutoCAD Civil 3D: is used for designing infrastructure facilities, calculating earthworks, and road networks.

– Robot Structural Analysis: a program for performing complex calculations of the bearing capacity (strength and stability) of building structures.

– Graphisoft ArchiCAD: A popular alternative for architectural modeling and visualization.

– «Arclii CAD», «Компас-графік» і «Auto CAD» - for automation of design and construction works, that generate two-dimensional and three-dimensional images of objects, programs for design and preparation of drawing and design documentation.

– Corel DRAW, «Авто Архітектор» are information systems that allow you to create plans, facades, sections, systems for presentation and artistic graphics, etc.

Online resources for learning and self-education are important. The use of cloud technologies and remote learning courses provides flexibility in training specialists:

– BUILDIT.LAB: Specialized Ukrainian platform offering free and paid courses in Revit, point cloud modeling system, and work in Robot Structural Analysis.

– Prometheus / EdEra: Ukrainian MOOC platforms, where courses on the basics of engineering and digital literacy periodically appear.

– Coursera / edX / Udemy: Global platforms with professional certifications from leading universities and developers (e.g., courses from Autodesk).

– Parametric.center: A source for in-depth study of parametric modeling and automation in construction.

The advantages of using computer training for future professionals are:

– Minimization of errors, as virtual modeling enables the detection of collisions (e.g., intersections of pipes with walls) before construction begins.

– Data management, because students learn to work not just with drawings, but with an object database containing, which includes technical parameters, cost, deadlines, and materials.

– Formation of teamwork skills, i.e., the use of cloud services (such as Autodesk Construction Cloud), which allows future engineers to work on a joint project remotely.

We agree with V.Proshkin [9] that the use of ICT in the context of design training of future engineers allows us to combine traditional and modern technologies for training future engineers; simultaneously use computer graphic resources and traditional methods of constructing design objects; present the implementation of technical tasks in a three-dimensional modeling environment; improve the quality of studying descriptive geometry by improving clarity and visualization.

The results of scientific research indicate that the latest information technologies in the conditions of university education for future engineers should be applied in stages. At the *first stage*, a theoretical basis is formulated using established technologies, and at the *second stage*, the skills and abilities acquired by students are consolidated through online and computer programs. In addition, from the analysis of scholarly sources, it can be concluded that the engineering training of future engineers is associated with the implementation of the main stages of training: technical drawing combined with design; drawing integrated with computer graphics; interactive online learning (hosting sites for storing media files, systems for creating and storing educational materials, systems for jointly creating various types of documents, web resources for organizing project activities, distance learning systems, virtual communication systems: Wiki technology, web training, web conference, webinar, web forum, blog, chat, etc.) [9, c.250].

In the process of forming the design competence of future civil engineers, it is worth focusing on improving the educational process in the direction of creating opportunities for the formation of such competence, forming a creative educational environment that will contribute to the personality development of the future specialist and form an understanding the value of design activities, creating favorable conditions for the psychological comfort of participants in the educational process.

Conclusions. The task of forming the design culture of a future civil engineer today is determined in a global sense by the informatization of education and automation of production, and in relation to the specifics of the future profession by the transition of design organizations to computer technologies in all cycles of construction work, starting from cost estimation, making drawings and ending with the analysis of the building stability, since the concept of information modeling and design of buildings radically changes the idea of the computer technology role in design. The computer is used not to prepare a set of digital drawings and specifications, but to create a single building information model. Prospects for further research include studying the pedagogical conditions of modern 3D technologies application in the developing design competence of future engineers in university education in Eastern European countries.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту частково використовувались при перекладі окремих понять.

Список використаної літератури

1. Бойко В.А. Комп'ютерне геометричне моделювання у професійній проєктно-конструкторській діяльності. *Молодь і ринок*. 2016. Вип.3. С.145–150.
2. Бушуєв С., Тихонович Ю., Черниш О., Сухонос Н., Халілов А. Креативні принципи управління інноваційними проєктами в середовищі BANI. *Управління розвитком складних систем*. 2024. Вип.57. С.6–11. https://doi/org/10.32347/2412-9933.2024.57.6-11
3. Горбатюк Р. Теоретичні основи моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип.11. С.184–190.
4. Кирлик В. Розвиток проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників як предмет психолого-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип.1 (54). С.72–77. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.72-77.
5. Наконечна М.В. Формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... докт. філософії: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2022. 310 с.
6. Методи та засоби проектування програмних систем: робоча програма навчальної дисципліни. Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського. URL: https://ipze.kpi.ua/wp-content/uploads/2024/01.
7. Петруньок Т.Б. Використання відеороликів для самостійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників до виконання лабораторних робіт. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації:* матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (м.Мелітополь, 27-29 травня 2020 р.). Мелітополь, 2020. С.307–311.
8. Поважнюк О.Ю. Особливості підготовки інженера промислового та цивільного будівництва. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства:* збірник матеріалів Ювілейної X Міжнародної науково-практичної конференції (м.Ірпінь, 23-25 квітня 2025 року). Ірпінь: Державний податковий університет, 2025. С.183–185.
9. Прошкін В.В. Формування проєктно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2017. Вип.1 (13). С.247–252.
10. Стандарт вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 18 березня 2021 р. за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти галузі знань 19 – Архітектура та будівництво, спеціальність 192 «Будівництво та цивільна інженерія» (2025 р. – G19 Будівництво цивільна та інженерія). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/

sites/1/vyshcha/standarty/2021/03/19/192-Budivn.ta.tsyvil.inzhener-bakalavr-VO.18.01.pdf
11. Міське будівництво та господарство: освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти галузі G Інженерія, виробництво та будівництво спеціальності G19 Будівництво та цивільна інженерія. Ужгородський національний університет. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/93391.
12. Халілов А. Менеджмент будівельних проєктів з застосуванням BIM технологій та штучного інтелекту на цифровій платформі: дис. … доктора філософії: 073 «Менеджмент». Київський національний університет будівництва і архітектури. Київ, 2024. 176 с.

References

1. Boiko, V.A. (2016). Kompiuterne heometrychne modeliuvannia u profesiinii proiektno-konstruktorskii diialnosti [Computer geometric modeling in professional design and construction activities]. *Molod i rynok: shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal*, *3*, 145–150. [in Ukrainian].
2. Bushuiev, S., Tykhonovych, Yu., Chernysh, O., Sukhonos, N., & Khalilov, A. (2024). Kreatyvni pryntsypy upravlinnia innovatsiinymy proiektamy v seredovyshchi BANI [Creative principles of managing innovative projects in the BANI environment]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*, *57*, 6–11. https://doi.org/10.32347/2412-9933.2024.57.6-11. [in Ukrainian].
3. Horbatiuk, R. (2012). Teoretychni osnovy modeliuvannia systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profiliu [Theoretical foundations of modeling the professional training system for future computer engineering teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *11*, 184–190. [in Ukrainian].
4. Kyrlyk, V. (2024). Rozvytok proiektnykh kompetentnostei maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv yak predmet psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Development of design competencies of future civil engineers as a subject of psychological and pedagogical research]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1* (54), 72–77. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.72-77. [in Ukrainian].
5. Nakonechna, M.V. (2022). *Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z budivnytstva ta tsyvilnoi inzhenerii v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Formation of design competence of future bachelors in construction and civil engineering in the process of studying professional courses] (Unpublished PhD dissertation). Lvivska politekhnika. [in Ukrainian].
6. *Metody ta zasoby proektuvannia prohramnykh system,* robocha prohrama navchalnoi dystsypliny [Methods and tools for designing software systems]. (2024). https://ipze.kpi.ua/wp-content/uploads/2024/01. [in Ukrainian].
7. Petrunok, T.B. (2020). Vykorystannia videorolykiv dlia samostiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv do vykonannia laboratornykh robit [Using videos for self-training of future civil engineers to perform laboratory work]. *Rozvytok suchasnoi nauky ta osvity: realii, problemy yakosti, innovatsii – Proceedings of International conference* (pp.307–311). Melitopol. [in Ukrainian].
8. Povazhniuk, O.Yu. (2025). Osoblyvosti pidhotovky inzhenera promyslovoho ta tsyvilnoho budivnytstva [Features of training an industrial and civil engineer]. *Aktualni problemy psykholohichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva – Proceedings of International conference* (pp.183–185). Irpin Derzhavnyi podatkovyi universytet. [in Ukrainian].
9. Proshkin, V.V. (2017). Formuvannia proiektno-konstruktorskoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv zasobamy IKT [Formation of design competence of future engineers with ICT tools]. *Visnyk universytetu imeni A.Nobelia. Ser.: Pedahohika. Psykholohiia. Pedahohichni nauky*, *1* (13), 247–252. [in Ukrainian].
10. *Standart vyshchoi osvity za pershym (bakalavrskym) rivnem vyshchoi osvity haluzi znan 19 – Arkhitektura ta budivnytstvo, spetsialnist 192 «Budivnytstvo ta tsyvilna inzheneriia».* (2021). [Higher education standard, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 18, 2021 for the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 19 – Architecture and Construction, specialty 192 «Construction and Civil Engineering»]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2021/03/19/192-Budivn.ta.tsyvil.inzhener-bakalavr-VO.18.01.pdf. [in Ukrainian].
11. *Miske budivnytstvo ta hospodarstvo: osvitno-profesiina prohrama pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity na druhomu (mahisterskomu) rivni*. (2025). [Urban Construction and Economy: educational and professional program for training higher education applicants at the second (master's) level of higher education in the field of G Engineering, Production and Construction, specialty G19 Construction and Civil Engineering]. https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/93391. [in Ukrainian].
12. Khalilov, A. (2024). *Menedzhment budivelnykh proiektiv z zastosuvanniam BIM tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu na tsyfrovii platformi* [Construction project management using BIM technologies and artificial intelligence on a digital platform] (Unpublished PhD dissertation). Kyivskyi natsionalnyi universytet budivnytstva i arkhitektury. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 16.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Кирлик Василь Васильович
здобувач третього (докторського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні педагогічні науки»
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розглянуто питання щодо ролі ІКТ в підготовці інженерів-будівельників. Наголошено, що на сучасному етапі розвитку інженерної освіти важливо акцентувати увагу на соціальній відповідальності інженера за безпеку інженерних об'єктів, у звязку з чим діяльність інженера XXI століття потребує відповідних компетентностей в контексті проєктування, моделювання та конструювання. Мета статті: обгрунтувати особливості застосування ІКТ у розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників в умовах університетської освіти. Методи наукового пошуку: для визначення теоретичних відомостей щодо розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників застосовано метод аналізу наукової

інформації; систематизацію - для виявлення компонентів освітньо-професійної програми, що спрямовані на розвиток проєктної компететності; герменевтичний метод – для з'ясування сутності проєктної компетентності; узагальнення – для формулювання висновків. Визначено проєктну компетентність інженера-будівельника як інтегровану здатність фахівця застосовувати комплекс знань, умінь та особистих якостей для ефективної реалізації будівельних проєктів від етапу ідеї до здачі об'єкта в експлуатацію. Зазначено, що використання комп'ютерних програм сприяє зацікавленості майбутніх інженерів; розвитку критичного та просторового мислення, проєктного бачення; формуванню конструкторських компетентностей та проєктної грамотності, під якою розуміється якісне виконання інженерно-проєктних робіт та здійснення моделювання. Виявлено переваги комп'ютерної підготовки у розвитку проєктної компетентності майбутніх інженерів-будівельників: мінімізація інженерних помилок, управління даними (студенти вчаться працювати не просто з кресленнями, а з базою даних об'єкта), командна робота (використання хмарних сервісів дозволяє майбутнім інженерам працювати над спільним проєктом дистанційно). Зроблено висновок, що завдання формування проєктної культури майбутнього інженера-будівельника сьогодні зумовлене інформатизацією освіти та автоматизацією виробництва, необхідністю формування знань щодо застосування комп'ютерних технологій на всіх циклах інженерно-будівельної діяльності.

Ключові слова: проєктна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, програмне забезпечення, університетська освіта, моделювання.

УДК 364-051:378:636.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.129-133

Коляда Наталія Миколаївна
докторка педагогічних наук, професорка
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
koliada_n@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7743-7831

Кравченко Оксана Олексіївна
докторка педагогічних наук, професорка
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
okskravchenko@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9732-6546

Левченко Наталія Володимирівна
докторка педагогічних наук, доцентка
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
n.levchenkod@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5479-1907

ПРОФЕСІЙНА СТАНДАРТИЗАЦІЯ У СФЕРІ КАНІСТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ

Анотація. В Україні, в системі соціальної роботи каністерапія наразі перебуває у фазі активного розвитку та потребує ґрунтовнішого науково-методичного опрацювання, узагальнення й упорядкування практичного досвіду, підготовки компетентних спеціалістів, а також запровадження стандартизованих і сертифікованих програм. Мета статті: виокремити особливості професійної підготовки каністерапевтів та визначити перспективи подальших досліджень щодо професійної стандартизації у сфері каністерапії в Україні. Методи дослідження: аналіз і синтез, порівняння, зіставлення зарубіжної й української теорії і практики каністерапії для з'ясування стану розробленості проблеми та виокремлення особливостей професійної підготовки фахівців каністерапевтів в Україні. На сучасному етапі реалізація освітніх програм, створення профільних центрів каністерапії та розвиток міждисциплінарної співпраці засвідчують вагомий потенціал цього напряму щодо гуманізації соціальної допомоги та утвердження інклюзивних підходів у практичній діяльності. Каністерапія є перспективним інструментом інтеграції емоційної підтримки, соціалізації та реабілітації в єдиний простір допомоги, відповідно сучасна соціально-психологічна практика потребує пошуку нових форм підготовки кваліфікованих фахівців-каністерапевтів. Перспективи подальших досліджень: міждисциплінарний підхід до організації каністерапевтичної діяльності, необхідність формування науково обґрунтованих методичних засад її впровадження, а також напрями подальших досліджень у сфері терапії за участі тварин як перспективного інструменту соціально-психологічної підтримки в умовах кризи.

Ключові слова: каністерапія, фахівець-каністерапевт, собака-терапевт, професійна підготовка**,** професійний стандарт.

Вступ. Каністерапія як сучасний та інноваційний напрям соціально-психологічної підтримки набуває особливої актуальності в умовах війни та посилення психосоціальних викликів в Україні. Узагальнення результатів наукових досліджень і практичного досвіду засвідчує її результативність у роботі з дітьми з інвалідністю, людьми похилого віку, особами з різними порушеннями розвитку та іншими вразливими групами населення. Застосування цього методу сприяє емоційному розвантаженню, розвитку комунікативної компетентності, стабілізації психоемоційного стану та підвищенню якості життя отримувачів послуг. В Україні, в системі соціальної роботи каністерапія наразі перебуває у фазі активного розвитку та потребує ґрунтовнішого науково-методичного опрацювання, узагальнення й упорядкування практичного досвіду, підготовки компетентних фахівців, а також запровадження стандартизованих і сертифікованих програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблематики каністерапії як методу соціально-психологічної реабілітації відображено у працях українських та зарубіжних авторів: О.Погорілець [5], С.Садрицька [6], О.Сафін [4], A.Beetz, I.Schöfmann, R. Girgensohn, R. Braas, C.Ernst [8], та ін. [9].

Зокрема, науковий та практичний інтерес становлять приклади застосування методу каністерапії в геріатричних закладах, клінічних установах, госпіталях і реабілітаційних центрах. Аналізуючи результати досліджень щодо використання каністерапії в роботі з особами, які мають різні захворювання та порушення, С. Садрицька [6, с. 38] обґрунтовує висновок про доцільність і перспективність упровадження каністерапії в практику соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, з-поміж яких – люди похилого віку, особи з інвалідністю, особи з різними формами залежності, діти з інвалідністю та ДЦП, синдромом Дауна, аутизмом, люди, які мають проблеми із зором, та ін.

О.Погорілець проаналізувала зарубіжний досвід використання собак для емоційної підтримки вразливих соціальних категорій під час соціальної роботи чи навіть кримінального провадження. Авторка

© Коляда Н. М., Кравченко О. О., Левченко Н. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

акцентує на багатогранності методу каністерапії, який може застосовуватись у різних випадках [4].

Метою досліджень є спроба концептуалізації каністерапії не лише як соціально значущого способу взаємодії людини з твариною, але й як новітнього методу практичної соціальної роботи, одного із дієвих засобів соціальної реабілітації, що сприяє відновленню порушених або втрачених соціальних зв'язків та соціальних функцій. Однак, недостатньо розробленими залишаються питання підготовки відповідних кадрів та професійної стандартизації у сфері каністерапії в Україні.

Мета статті – виокремити особливості професійної підготовки каністерапевтів та визначити перспективи подальших досліджень щодо професійної стандартизації у сфері каністерапії в Україні. **Методи дослідження:** теоретичні – аналіз і синтез, порівняння, зіставлення теорії і практики каністерапії – для з'ясування стану розробленості проблеми, виокремлення особливостей професійної підготовки фахівців каністерапевтів та визначення перспектив подальших досліджень щодо професійної стандартизації у сфері каністерапії в Україні.

Виклад основного матеріалу. Каністерапія є ефективним і гуманним методом реабілітації, що ґрунтується на міжвидовій емоційній взаємодії та сприяє всебічному розвитку особистості. В умовах зростаючих психосоціальних викликів в Україні цей метод набуває все більшої популярності та актуальності, проте вимагає подальшої професіоналізації та інтеграції у національну систему соціальних та освітньо-реабілітаційних послуг [3]. Тому, на порядку денному – обґрунтування міждисциплінарного підходу, міжсекторальної співпраці на рівні громади, комплексної єдності медичної, психологічної і соціальної складових у реабілітаційних заходах, а також розвиток системи практичної підготовки фахівців з надання соціально-психологічної реабілітації та формування чіткого профілю професійної компетентності каністерапевта.

В Україні професійні курси з каністерапії вперше провели у 2020 р. польські фахівці за міжнародними стандартами ЄС, з видачею відповідних сертифікатів на собак і дипломів про проходження навчання. Організатором курсів стала Асоціація «Тварини за людей» (Stowarzyszenie Zwierzęta Ludziom, Польща), що є дійсним членом та представником Міжнародної Асоціації Організацій Людино-Тваринної взаємодії (International Association of Human-Animal Interaction Organizations, IAHAIO) – автор та виконавець багатьох міжнародних проєктів, зокрема, з розробки Європейських стандартів каністерапії [9; 10].

Автори дослідження «Каністерапія: потреби впровадження та проблеми розвитку на теренах України» [10] узагальнюють зарубіжну та українську практику щодо формату роботи з надання каністерапевтичних послуг. Зокрема, виокремлюють дві форми роботи: «формат трикутника» – передбачає тристороннє спілкування: фахівець (кінолог, терапевт, психолог, реабілітолог, педагог-логопед, дефектолог), пацієнт (клієнт) та собака; «формат чотирикутника» – передбачає залучення до процесу не лише учасників, які вказані у «форматі трикутника», а ще й асистента для допомоги в роботі із собакою.

Найбільш ефективним, на думку практиків, є «формат чотирикутника», за якого собаки-терапевти – це «інструмент, який фахівець використовує з різними варіантами терапії, виходячи з розуміння позитивного впливу тварин на здоров'я людини-клієнта». Зокрема, психологи пояснюють секрет «формату чотирикутника» у тому, що тварини неупереджено ставляться до людей та здатні проявляти емпатію (співпереживання), що на підсвідомому рівні допомагає позбутися людині тривоги [10, с. 232–233].

У своїх дослідженнях теоретики і практики виокремлюють низку основних вимог до каністерапевта-людини та собаки-терапевта [4]. Авторами дослідження узагальнено перелік таких вимог:

1) каністерапевт-людина:

– освіта – психологічна, педагогічна, медична або соціальна;

– спеціалізація – проходження курсів з каністерапії, знання основ кінології, психології людини, методів реабілітації;

– навички – уміння керувати собакою, розуміння його мови тіла, здатність розробити індивідуальну програму занять, уміння працювати з людьми (діти, військові, літні люди, та інші категорії);

– якості – високий рівень емпатії, терпіння, відповідальність, комунікабельність;

– досвід – досвід роботи з тваринами та людьми з інвалідністю;

2) собака-терапевт (напарник):

– характер – дружній, соціалізований, відсутність агресії до людей та тварин, стійка психіка (відсутність боязні гучних звуків, різких рухів);

– підготовка – знання базових команд (сидіти, лежати, поруч, до мене) та спеціальних (апорт, дай лапу, терапевтичні навички);

– здоров'я – щорічна вакцинація, обробка від паразитів, відсутність інфекційних та фізичних хвороб;

– сертифікація – проходження тестування / атестації на придатність до каністерапії.

Важливим аспектом якості надання каністерапевтичних послуг як засобу соціально-психологічної реабілітації є дотримання каністерапевтом певних обов'язків, з-поміж яких виокремлюємо такі: проведення занять (індивідуальних, групових) з метою покращення психоемоційного та фізичного стану пацієнтів; забезпечення безпеки під час взаємодії собаки з пацієнтом; спостереження за реакцією пацієнта та собаки, корекція програми занять; дотримання етичних норм.

Каністерапевт проводить заняття у спеціальних школах, дитячих садках, центрах догляду за тваринами, геріатричних закладах, клінічних установах, госпіталях, реабілітаційних центрах із залученням належно дресированої та підготовленої собаки. Метою каністерапевтичних занять є поліпшення фізичного, емоційного та когнітивного функціонування людського організму, поліпшення якості життя та запобігання виникненню хронічного перебігу хвороби чи виникненню нових захворювань [1].

На основі аналізу теорії і практики соціально-психологічної реабілітації із залученням собак узагальнено перелік професійних обов'язків фахівця-каністерапевта:

– планування відповідно до рекомендацій спеціаліста (лікаря, фізіотерапевта, педагога, психолога) індивідуальних та групових занять за участю собаки;

– підготовка собак для виконання запланованих заходів;

– проведення разових уроків або систематичних занять із собакою з метою створення позитивного контакту між пацієнтами та собакою;

– забезпечення можливості для учасників занять контактувати з собакою (гладити її, давати команди під час спонтанних веселих ігор та спілкування з твариною);

– проведення навчальних занять із застосуванням конкретних каністерапевтичних методів та прийомів (собака виступає «навчальним засобом» для поліп-

шення інтелектуальної та когнітивної сфери та мотивації до навчання);

– проведення занять із соціально-психологічної реабілітації з використанням специфічних терапевтичних методів та прийомів (гра з собакою людей з різним ступенем інвалідності (аутизм, церебральний параліч, тощо), а також хворих, самотніх та літніх людей);

– спостереження за реакцією організму пацієнта на каністерапевтичні впливи та передача результатів лікареві, який призначив терапевтичні процедури з собакою;

– співпраця з реабілітаційною комісією, консультація з лікарем щодо курсу та результатів каністерапії;

– забезпечення лікарської таємниці, захисту персональних даних, методів лікування пацієнтів;

– ведення документації щодо проведеної каністерапії та її результатів;

– підбір та підготовка собак для участі в каністерапії з необхідними навичками спілкування з людьми (з урахуванням передбачуваності поведінки, послуху та чіткого виконання команд);

– додаткові професійні завдання (догляд за собакою, яка бере участь в терапевтичному лікуванні пацієнтів) [1].

Наведений вище перелік основних вимог до каністерапевта-людини, вимог до собаки-терапевта, а також перелік професійних обов'язків фахівця-каністерапевта підтверджує тезу про важливість постійного удосконалення практики підготовки відповідних фахівців та вирішення питання професійної стандартизації у сфері каністерапії.

Наразі в Україні процес отримання професії каністерапевта регулюється переважно громадськими організаціями та базується на стандартах кінологічних спілок, терапевтичних асоціацій. Однак, в умовах професіоналізації галузей, дотичних до практичного забезпечення соціально-психологічної реабілітації різних категорій клієнтів, є актуальним та життєво необхідним є вирішення питання щодо професійного стандарту каністерапевта з метою узгодження змісту теоретичної та практичної підготовки таких фахівців.

Сучасне українське суспільство перебуває в умовах затяжної соціальної напруги, спричиненої війною, економічною нестабільністю, переміщенням великої кількості людей та зростанням рівня психоемоційних розладів. У таких умовах важливу роль відіграє пошук нових, ефективних методів соціальної допомоги та психосоціальної підтримки. Каністерапія (терапія за участю собак) довела свою результативність у роботі з дітьми з інвалідністю, людьми похилого віку, особами з посттравматичним синдромом, розладами аутистичного спектра та іншими вразливими категоріями. Її застосування сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню емоційного стану, розвитку комунікативних навичок та соціалізації [3, с. 99].

Сучасний соціальний працівник, психолог має володіти не лише класичними знаннями, а й інноваційними підходами до роботи з клієнтами. Вивчення теоретичних засад каністерапії дозволяє інтегрувати цей метод у професійну діяльність соціальних служб, центрів соціально-психологічної допомоги, реабілітаційних закладів. Попри широку популярність каністерапії у країнах Європи та Північної Америки, в Україні дана тематика перебуває на початковому етапі наукового опрацювання, особливо у контексті її застосування в системі соціальної роботи. Це створює потребу у ґрунтовному теоретичному осмисленні, систематизації знань та визначенні методичних засад використання каністерапії соціальними працівниками. Використання альтернативних та гуманістичних підходів у сфері соціального захисту та реабілітації відповідає загальнодержавним та європейським тенденціям щодо розширення спектру послуг, орієнтованих на потреби клієнтів та міждисциплінарну взаємодію [3, с. 99].

Тому, на порядку денному – підготовка кваліфікованих кадрів, професіоналів-каністерапевтів. З цією метою, враховуючи зарубіжний досвід професійної стандартизації у сфері каністерапії [4] та потреби української практики соціальної роботи розробниками наукової теми «Соціально-психологічна реабілітація комбатантів з посттравматичним стресовим розладом методом каністерапії», що розробляється в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (термін реалізації: 2025-2027 рр.) запропоновано проєкт професійного стандарту «Каністерапевт». Основні дані про проєкт професійного стандарту:

I. Назва професійного стандарту: Каністерапевт.

II. Загальні відомості про професійний стандарт.

1. Мета діяльності за професією: Забезпечення соціально-психологічної реабілітації людини та функціонування її організму задля полегшення негараздів, спричинених хворобами та розладами здоров'я, за участі собаки (собак), спеціально навченої(их) для такої діяльності.

2. Назва виду (видів) економічної діяльності, секції, розділу, групи, класу економічної діяльності та їх код згідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності»: – – –

3. Назва (назви) професії (професій) та код (коди) підкласу (підкласів) (групи) професії згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій»: – – –

4. Узагальнена назва професії (за потреби): – – –

5. Назви типових посад (за потреби): Каністерапевт

6. Професійна (професійні) кваліфікація (кваліфікації), її (їх) рівень згідно з Національною рамкою кваліфікацій: Каністерапевт, 7 рівень НРК

7. Назва (назви) документа (документів), що підтверджує (підтверджують) професійну кваліфікацію особи.

– диплом бакалавра або диплом магістра (спеціаліста) за спеціальностями І 10 Соціальна робота та консультування, С4 Психологія або / та прирівняної до них спеціальності відповідно до наказів МОН України;

– сертифікат про присвоєння / підтвердження та визнання професійної кваліфікації «Каністерапевт» Кваліфікаційним центром, акредитованим Національним агентством кваліфікацій відповідно до професійного стандарту «Каністерапевт»;

– сертифікат про навчання з кінології та каністерапії в державному закладі або громадській організації кінологічного напрямку.

Розробниками наукової теми здійснено теоретичне узагальнення результатів українських та зарубіжних досліджень та практичного досвіду, що сприяло рефлексії науково-практичних напрацювань з метою з'ясування сутності та змісту каністерапії як методу соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій, а також виокремлення ефективних шляхів застосування каністерапії як методу соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій та членів їхній сімей.

В Україні каністерапевтичний напрямок діяль-

ності розвивається, про що, зокрема, свідчить кількість популяризаційно-інформаційних матеріалів у соціальних мережах, ЗМІ про діяльність Центрів каністерапії, особливості каністерапевтичної допомаги в реабілітації ветеранів, навчання фахівців-каністерапевтів [2].

Висновки. Каністерапія є перспективним інструментом інтеграції емоційної підтримки, соціалізації та реабілітації в єдиний простір допомоги, що відповідає як національним, так і міжнародним тенденціям у сфері соціального захисту та психосоціального супроводу особистості. На сучасному етапі реалізація освітніх програм, створення профільних центрів каністерапії та розвиток міждисциплінарної співпраці засвідчують вагомий потенціал каністерапії як методу соціально-психологічної реабілітації особистості. Узагальнення першого досвіду та виокремлення особливостей професійної підготовки каністерапевтів засвідчує, що відповідна сучасна соціально-психологічна практика потребує, по-перше, пошуку нових форм підготовки кваліфікованих фахівців; по-друге, унормування процедури професійної стандартизації у сфері каністерапії в Україні та затвердження відповідного професійного стандарту, що визначає перелік вимог до професії, кваліфікації працівників та є основою для розробки програм навчання, підвищення кваліфікації каністерапевтів. З-поміж перспектив подальших досліджень – обґрунтування методичних засад та імплементація міждисциплінарного підходу до організації каністерапевтичної діяльності як перспективного інструменту соціально-психологічної підтримки особистості.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Каністерапевт (собачий терапевт). URL: https://osvita.ua/proforientation/profession/73155/#google_vignette (дата запиту: 15.01.2026).
2. Каністерапія як дієвий метод психологічної реабілітації: для кого підходить та як це працює. URL: https://delo.ua/opinions/kanisterapiya-yak-dijevii-metod-psixologicnoyi-reabilitaciyi-dlya-kogo-pidxodit-ta-yak-ce-pracyuje-429272/ (дата запиту: 11.02.2026).
3. Коляда Н., Кравченко О., Левченко Н. Каністерапія як ефективний інструмент соціальної політики щодо соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій та членів їхній сімей. *Каністерапія як сучасний напрям соціально-психологічної реабілітації вразливих категорій громадян: зарубіжний та український досвіди*: монографія / Сафін О.Д, Кравченко О.О., Коляда Н.М., [та ін.]; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Київ: Компринт, 2025. С.98–132.
4. Кравченко О., Сафін О., Мась Н. Професійні вимоги до фахівця з каністерапії за рубежем. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. Вип.5. С.50–67. DOI: 10.35619/pse.vi5.135
5. Погорілець О. Каністерапія, як одна з можливостей використання службових собак після встановлення їх неспроможності нести службу. *Шлях успіху і перспективи розвитку (до 26 річниці заснування Харківського національного університету внутрішніх справ)*. Харків, 2020. С.408–411.
6. Садрицька С.В. Проблеми каністерапії як новітнього методу практичної соціальної роботи. *Sociопростір: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2021. Вип 11. С.38–45. DOI: 10.26565/2218-2470-2021-11-05
7. Центри каністерапії. Безкоштовна психоемоційна підтримка за участі собак для постраждалих від війни в Україні. URL: https://canistertherapy.com.ua (дата запиту: 15.02.2026).
8. Beetz A., Schöfmann I., Girgensohn R., Braas R., Ernst C. Positive effects of a short-term dog-assisted intervention for soldiers with post-traumatic stress disorder: a pilot study. *Front Vet Sci*. 2019. Jun 7. P. 170. DOI: 10.3389/fvets.2019.00170
9. International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO). URL: https://iahaio.org/ (дата запиту: 11.02.2026).
10. Krempa N.Yu., Gutyj B.V., Kozenko O.V., Dvylyuk I.V., Magrelo N.V., Klym H.V., Vus U.M., Vysotskyi A.O., Martyshuk T.V., Popadiuk S.S. Canis therapy: implementation needs and development problems in Ukraine. *Scientific Messenger of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies. Series: Agricultural sciences*. 2024. Вип.26 (101). С.229–235. DOI: 10.32718/nvlvet-a10136

References

1. Kanisterapevt (sobachyi terapevt) [Canine therapist (dog therapist)]. https://osvita.ua/proforientation/profession/73155/#google_vignette [in Ukrainian].
2. Kanisterapiia yak diievyi metod psykholohichnoi reabilitatsii: dlia koho pidkhodyt ta yak tse pratsiuie [Canister therapy as an effective method of psychological rehabilitation: who is it suitable for and how does it work?]. https://delo.ua/opinions/kanisterapiya-yak-dijevii-metod-psixologicnoyi-reabilitaciyi-dlya-kogo-pidxodit-ta-yak-ce-pracyuje-429272/ [in Ukrainian].
3. Koliada, N., Kravchenko, O., & Levchenko, N. (2025). Kanisterapiia yak efektyvnyi instrument sotsialnoi polityky shchodo sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii ta chleniv yikhnii simei [Canister therapy as an effective tool of social policy for the socio-psychological rehabilitation of combatants and their family members]. In Safin, O., Kravchenko, O., & Koliada, N. (Ed.), *Kanisterapiia yak suchasnyi napriam sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii vrazlyvykh katehorii hromadian: zarubizhnyi ta ukrainskyi dosvidy* [Canister therapy as a modern direction of socio-psychological rehabilitation of vulnerable categories of citizens: foreign and Ukrainian experiences] (pp.98–132). Komprynt. [in Ukrainian].
4. Kravchenko, O., Safin, O., & Mas, N. (2025). Profesiini vymohy do fakhivtsia z kanisterapii za rubezhem [Professional requirements for a cannotherapy specialist abroad]. *Pedahohichna nauka i osvita KhKhI stolittia*, *5,* 50–67. DOI: 10.35619/pse.vi5.135 [in Ukrainian].
5. Pohorilets, O. (2020). Kanisterapiia, yak odna z mozhlyvosteў vykorystannia sluzhbovykh sobak pislia vstanovlennia їkh nespromozhnosti nesty sluzhbu [Canine therapy as one of the options for using service dogs after their inability to perform service has been established]. *Shliakh uspikhu i perspektyvy rozvytku (do 26 richnytsi zasnuvannia Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav)* (pp.408–411). Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Sadrytska, S.V. (2021). Problemy kanisterapii yak novitnoho metodu praktychnoi sotsialnoi roboty [Canine therapy as one of the

options for using service dogs after their inability to perform service has been established]. *Socioprostir: mizhdystsyplinarnyi elektronnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiolohii ta sotsialnoi roboty*, *11*, 38–45. DOI: 10.26565/2218-2470-2021-11-05 [in Ukrainian].
7. Tsentry kanisterapii. Bezkoshtovna psykhoemotsiina pidtrymka za uchasti sobak dlia postrazhdalykh vid viiny v Ukraini [Canine Therapy Centers. Free psycho-emotional support with the participation of dogs for victims of the war in Ukraine]. https://canistertherapy.com.ua [in Ukrainian].
8. Beetz, A., Schöfmann, I., Girgensohn, R., Braas, R., Ernst, C. (2019). Positive effects of a short-term dog-assisted intervention for soldiers with post-traumatic stress disorder: a pilot study. *Front Vet Sci*, *7*, 170. DOI: 10.3389/fvets.2019.00170
9. International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO). https://iahaio.org/
10. Krempa, N.Yu., Gutyj, B.V., Kozenko, O.V., Dvylyuk, I.V., Magrelo, N.V., Klym, H.V., Vus, U.M., Vysotskyi, A.O., Martyshuk, T.V., ? Popadiuk S.S. (2024). Canis therapy: implementation needs and development problems in Ukraine. *Scientific Messenger of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies*. Series: *Agricultural sciences*, *26* (101), 229–235. DOI: 10.32718/nvlvet-a10136

Рукопис надійшов: 26.02.2026
Перше рішення: 28.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 09.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Koliada Nataliia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Kravchenko Oksana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Levchenko Nataliia
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

PROFESSIONAL STANDARDIZATION IN THE FIELD OF CANISTERAPY IN UKRAINE

Abstract. The article highlights the features of professional training of canine therapists and identifies prospects for further research on professional standardization in the field of canine therapy in Ukraine. Theoretical methods applied: analysis and synthesis, comparison, comparison of foreign and Ukrainian theory and practice of canine therapy to clarify the state of development of the problem, and identify the features of professional training of canine therapists in Ukraine. In the system of social work, canine therapy is currently in a phase of active development and requires more thorough scientific and methodological study, generalization, and systematization of practical experience, training of competent specialists, as well as the introduction of standardized and certified programs. The implementation of educational programs, the creation of specialized canine therapy centers, and the development of interdisciplinary cooperation demonstrate the significant potential of this direction in terms of humanizing social assistance and establishing inclusive approaches in practical activities. Canine therapy is a promising tool for integrating emotional support, socialization, and rehabilitation into a single space of assistance, which corresponds to both national and international trends in the field of social protection and psychosocial support. Accordingly, modern socio-psychological practice requires the search for new forms of training qualified canine therapists. Among the prospects for further research are an interdisciplinary approach to the organization of canine therapy activities, the need to develop scientifically sound methodological principles for its implementation, and areas of further research in the field of therapy with the participation of animals, as a promising tool for socio-psychological support in times of crisis.

Keywords: canine therapy, canine therapist, therapy dog, professional training, professional standard.

УДК 378.147:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.134-141

Короід Тетяна Вікторівна
доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
старший викладач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
tetkor2024@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6390-4766

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Здійснено обґрунтування педагогічного дизайну освітнього контенту як чинника розвитку цифрової емпатії здобувачів вищої освіти. Освітній контент перестає бути лише носієм інформації, він набуває функції організації когнітивного досвіду, емоційної підтримки та професійного становлення здобувача освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою гуманізації цифрового освітнього середовища в умовах цифрової трансформації освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного дизайну освітнього контенту як чинника формування цифрової емпатії у здобувачів вищої освіти та визначення його ролі в розвитку емоційного інтелекту та професійної готовності майбутнього педагога. Особлива увага приділена розвитку емоційного інтелекту, що здатний стимулювати відповідальне мислення здобувачів вищої освіти. В межах дослідження було проведено анкетування магістрантів щодо розуміння ними функцій моніторингу та його ролі в освітньому процесі. В умовах цифрової трансформації освіти моніторинг набуває не лише контролюючої, а й комунікативно-емпатійної функції. Доведено, що педагогічний дизайн розглядається як структурно організований процес створення контенту, який поєднує когнітивні, емоційні й комунікативні компоненти цифрової взаємодії. Розроблено гуманістично орієнтовану модель педагогічного дизайну освітнього контенту й рівні сформованості цифрової емпатії здобувачів вищої освіти. Модель охоплює цільовий, змістовно-структурний, процесуально-комунікативний, моніторингово-рефлексивний й результативний блоки. Визначено різницю між традиційним педагогічним дизайном освітнього контенту й гуманістично орієнтованим. У межах дослідження пропонується авторське трактування поняття «цифрова емпатія». Розкрито зміст поняття «цифрова емпатія» у контексті авторської моделі. Доведено зв'язок рівневої динаміки цифрової емпатії з професійною готовністю майбутнього викладача. Обґрунтовано доцільність інтеграції інтерактивних, рефлексивних і персоналізованих елементів навчання як засобів розвитку емоційної чутливості й відповідальної цифрової комунікації.

Ключові слова: педагогічний дизайн освітнього контенту, цифрова емпатія, цифрова трансформація вищої освіти, моніторинг, емоційний інтелект, професійна підготовка майбутнього педагога.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною цифровою трансформацією, що змінює як технологічні інструменти навчання, так і правила та способи мислення, логіку педагогічної взаємодії. Освітній контент перестає бути лише носієм інформації, він набуває функції організації когнітивного досвіду, емоційної підтримки та професійного становлення здобувача освіти. Недостатнє врахування принципів емпатійної взаємодії у цифровому середовищі негативно впливає на мотивацію та якість навчальних результатів. Особливої актуальності означена проблема набуває у контексті професійної підготовки майбутнього педагога, оскільки в період навчання у закладі вищої освіти закладаються основи його емоційного інтелекту, цифрової культури, здатності до гуманістичної взаємодії в онлайн-середовищі. Проте в сучасних наукових розвідках недостатньо розкрито потенціал педагогічного дизайну освітнього контенту як чинника розвитку цифрової емпатії, недостатньо розробленою є також модель педагогічного дизайну, яка б інтегрувала механізми її розвитку у зміст і структуру освітнього контенту. Бракує також концептуального обґрунтування взаємозв'язку між елементами педагогічного дизайну й динамікою розвитку цифрової емпатії студентів як здатності її розуміння й відчуття емоційного стану інших у цифровому середовищі. У таких умовах особливої ваги набуває педагогічний дизайн як цілеспрямований процес проєктування змісту, структури та форм представлення й позиціонування навчального матеріалу. Заразом цифрове освітнє середовище трансформує характер комунікації між суб'єктами навчання. Це актуалізує проблему розвитку цифрової емпатії як здатності розуміти й інтерпретувати емоційні стани інших у віртуальній взаємодії, що зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування й розроблення відповідної моделі.

Отже, актуальність дослідження визначається потребою осмислення педагогічного дизайну не лише як технологічного інструмента створення освітнього контенту, а як механізму формування емоційно-комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти.

Постановка проблеми. У процесі трансформації вищої освіти під впливом цифрових технологій змінюється характер освітньої взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти (ВО). Проблема розвитку цифрової емпатії у студентів набуває особливої актуальності в умовах дистанційного навчання. Відтак недостатній рівень емоційної чутливості у такій комунікації призводить до формалізації освітнього процесу, зниження мотивації усіх учасників, нівелюючи педагогічну взаємодію. Тож зростає потреба в якісному освітньому педагогічному дизайні освітнього контенту. Його потенціал як інструменту формування якості залишається недостатньо концептуалізованим у наукових дослідженнях. Ось чому педагогічний дизайн освітнього контенту має враховувати як дидактичні, так й емоційно-комунікативні параметри навчання. Тож виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні та практичному визначенні ролі педагогічного дизайну освітнього контенту як чинника розвитку цифрової емпатії у здобувачів ВО. Це зумовлює необхідність розроблення теоретико-методологічних засад в системі професійної підготовки.

© Короід Т. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага науковців щодо проблеми якості освіти набирає дедалі більших обертів. Розв'язанню проблем щодо сприянню підвищення ефективності наукової й науково-організаційної роботи присвячено дослідження В.Бикова [1]. О.Ляшенко, О.Спірін, С.Литвинова, О.Пінчук, О.Овчарук, А.Сухіх узагальнили світовий і вітчизняний досвід цифрової трансформації освіти [7]. М.Бирка запропонував ієрархічну систему принципів педагогічного дизайну, яких учитель має дотримуватися в ході розробки педагогічного сценарію уроку інформатики в Новій українській школі відповідно до основних етапів комбінованого уроку [2]. О.Пометун розглядає інтерактивні технології як основу сучасного освітнього контенту [8]. Використання кваліметричного підходу в управлінні бачимо у вітчизняній і зарубіжній практиці в роботах науковців Дж. Ван Гига, К.Інгенкампа, Т.Короід, Г.Кравченко, Л.Одері, З.Рябової та ін. Щодо світових досліджень, то заслуговує уваги думка W.Dick, L.Carey, J.Carey, які розглядають освітній контент як результат послідовного аналізу [13].

S.Cornuault пропонує дієві стратегії щодо оптимізації навчання, мотивації, студентів та створення інклюзивного середовища, що орієнтоване на розвиток [12]. Також K.Konaszewski *et al* приділили увагу освітній стійкості [15]. L.McAusland, J.Addington переконані, що одним із методів лікуванні тривоги, є біологічний звортний зв'язок із варіабельністю серцевого ритму (ВСР) [16]. Мета їхнього дослідження полягала в тому, щоби перевірити ефективність і доцільність використання біологічного звортнього зв'язку ВСР для зменшення тривоги й дистресу. C.Vestena, J.Berg *et al* присвятили час дослідженню інтелекту та креативності й довели, що інтелект може впливати на творчі здібності [20].

У великій кількості публікацій подано теоретичні та практичні аспекти розвитку ЕІ як метакомпетенцію особистості, як здатність її до сприйняття емоцій, що впливають на соціальну й особистісну взаємодію. Заслуговує уваги думка Дж.Мейєра *et al* щодо емоційного інтелекту (ЕІ) [17]. Дослідження D.Goleman також стосуються ЕІ у навчальному середовищі [14]. У педагогічному контексті саме ЕІ впливає на якість комунікації, мотивацію студентів і створення безпечного освітнього середовища. Л.Кримчак висвітлює роль і рівень емпатії у професійної діяльності фахівців. Науковиця наголошує на необхідності цілеспрямованого розвитку практико-орієнтованої емпатії та її інтеграції в навчальні програми [6]. Аналіз наукової літератури дає розуміння про напрацювання у сфері формування феномена ЕІ як взаємозв'язку здібностей із результативністю й успішністю особистості, якість комунікації, мотивацію студентів і створення безпечного освітнього середовища, також оцінювання якості шляхом використання кваліметрії. Але незважаючи на активний розвиток досліджень науковців у сфері педагогічного дизайну, проблема цілеспрямованого формування цифрової емпатії майбутніх фахівців залишається недостатньо опрацьованою. У наукових працях більше висвітлено питання інструкційного дизайну, мета якого зробити навчання оптимально продуктивним, забезпечуючи перехід від поняття «не знаю, вмію» до іншого – «знаю, умію». Також, попри зростання наукового інтересу до проблем цифровізації освіти й розвитку емоційного інтелекту (РЕІ) питання визначення рівнів сформованості цифрової емпатії здобувачів ВО залишається недостатньо систематизованим. До того ж невирішеним залишається питання щодо структурних, змістовних і комунікативних елементів освітнього контенту: яким чином вони можуть виступати інструментом розвитку емпатійної взаємодії у цифровому форматі. Саме тому подальший науковий аналіз спрямовано на розкриття потенціалу педагогічного дизайну як чинника розвитку цифрової емпатії у здобувачів вищої освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічного дизайну освітнього контенту як чинника формування цифрової емпатії у здобувачів вищої освіти та визначення його ролі в розвитку емоційного інтелекту та професійної готовності майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти. У методиці дослідження використано комплекс теоретичних й емпіричних **методів**. До *теоретичних* належать аналіз, синтез й узагальнення наукових джерел із проблем педагогічного дизайну освітнього контенту, цифрової емпатії й емоційного інтелекту, що дали змогу визначити сутнісні характеристики та структурні компоненти досліджуваних явищ. Метод моделювання застосовано для розроблення авторської моделі педагогічного дизайну як чинника формування цифрової емпатії. Одиницями аналізу виступили категорії, критерії та показники сформованості цифрової емпатії. Серед *емпіричних* методів використано анкетування здобувачів вищої освіти, яке дозволило зафіксувати рівень готовності до підтримувальної онлайн-взаємодії (одиниці вимірювання як бальна шкала й відсоткові значення). Педагогічне спостереження забезпечило виявлення поведінкових проявів цифрової емпатії (частота реакцій, характер коментарів, рівні активності).

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях проблема педагогічного дизайну (ПД) розглядається переважно в контексті дидактичного проєктування цифрових курсів, мультимедійного наповнення й забезпечення якості освітнього контенту. Питання РЕІ здобувачів ВО також активно висвітлюється в наукових працях як зарубіжних, так й українських учених. Однак статті з цієї тематики подано здебільшого у площині психологічної підготовки майбутнього педагога, зокрема бракує цілісного обґрунтування взаємозв'язку між структурними компонентами освітнього контенту та формуванням цифрової емпатії. У такому випадку вона, цифрова емпатія, виступає як професійно значуща якість майбутнього педагога. Водночас аспект інтеграції емоційно-комунікативного виміру в структуру педагогічного дизайну цифрового освітнього контенту залишається недостатньо концептуалізованим. Саме це призводить до пошуку інструментів, які здатні зафіксувати як когнітивні, так й емоційні, поведінкові прояви взаємодії здобувачів ВО.

R.Munro *et al* у своєму дослідженні дають рекомендації щодо застосування інструментів дизайну, стверджуючи, що «проєктування для цифрової освіти – це більше, ніж просто розміщення презентацій із заняття чи запису лекції у вашому віртуальному навчальному середовищі. Йдеться про те, щоб використання цифрових технологій *підсилювало навчальний досвід*, а студенти могли безперешкодно переходити між фізичним й онлайн-середовищем, які є підтримувальними, стимулювальними, захопливими, викликовими й надихаючими. Дизайн, заснований на педагогічних принципах, визначає, *що саме і де викладається*, а також які інструменти використовуються для забезпечення цього процесу» [18, с.1].

Л.Процай *et al* переконані, що проблема дизайну цифрового освітнього контенту є надзвичайно актуальною й доводять важливість компонентів дизайну цифрового освітнього середовища. Науковиці упевнені, що «створення цифрового освітнього контенту

на засадах дизайну вимагає чіткого дотримання послідовних етапів» [9, с.88].

Також Т.Короід зауважує, що «якість як анкета є ілюстрацією характерних ознак особистості/предмета, які не можуть бути схожими та є відмінними у кожного. А кваліметрія як оцінювання якості, рівнів, процесу – кількісними покажчиками із запропонованих певних моделей. Тобто окреслення критерів/рівнів шляхом порівняння реального стану з ідеальним. Тому наскрізним методологічним принципом кваліметрії є розроблення моделей і проєктування кваліметричних шкал» [5, с.31]. У цьому контексті особливої уваги набуває педагогічна кваліметрія й педагогічний моніторинг як системний механізм отримання зворотного зв'язку щодо функціонування освітнього середовища.

В.Биков зазначає про налагоджену науково-організаційну діяльність Інституту цифровізації освіти, ефективність системи впровадження й моніторингу результатів наукових досліджень в освітньо-наукову практику як «безпосереднє їх використання в освітньому процесі, управлінні та проведенні науково-педагогічних досліджень» тощо [1, с.5].

Якраз моніторинг дозволяє виявити, наскільки спроєктований контент сприяє розвитку цифрової емпатії та підтримувальної комунікації. З огляду на це у межах дослідження було проведено анкетування магістрантів щодо розуміння ними функцій моніторингу та його ролі в освітньому процесі. Тож для візуалізації результатів анкетування було побудовано діаграму, що відображає сприйняття магістрантами моніторингу як одного з найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності. За результатами опитування 100% респондентів погодилися з цим твердженням, що свідчить про високий рівень усвідомлення важливості моніторингу як інструменту аналізу, оцінки й корекції навчального процесу; в управлінні якістю освіти як системи неперервного спостереження, діагностики й контролю (рис.1).

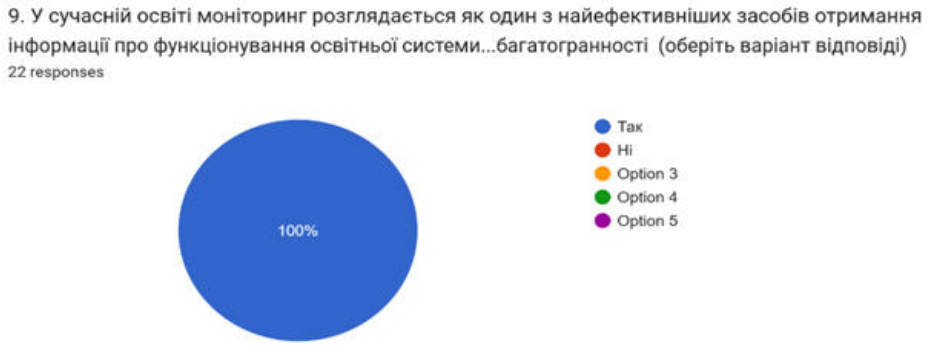

Рис.1. Сприйняття магістрантами моніторингу як ефективного засобу отримання інформації про функціонування освітньої системи
Джерело: систематизовано автором

Діаграма наочно демонструє одностайність студентів щодо розуміння моніторингу як ключового елементу ефективної педагогічної практики та його ролі в цифровому освітньому середовищі; також забезпеченні цифрової емпатії та зворотного зв'язку у процесі з освітнім контентом.

Г.Єльникова *et al* розуміють під моніторингом «комплекс процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта» [3, с.36]. В умовах цифрової трансформації освіти моніторинг набуває не лише контролюючої, а й комунікативно-емпатійної функції. В авторській інтерпретації моніторинг розглядається як рефлексивно-аналітичний компонент педагогічного дизайну цифрового освітнього контенту. Тут про забезпечення цілісності його когнітивного й емоційно-комунікативного вимірів. Відтак він виступає не лише механізмом збору даних, а інструментом виявлення рівня цифрової емпатії у процесі навчальної взаємодії. Саме через системний зворотний зв'язок стає можливим коригування змісту, форм і способів подання матеріалу відповідно до емоційних потреб здобувачів ВО.

Оскільки професійна підготовка майбутнього педагога (ППМП) передбачає здатність до педагогічного моніторингу й педагогічної кваліметрії, в анкетування магістрантів було включено блок запитань щодо його функцій. У рамках дослідження магістрантам було запропоновано обрати функції моніторингу, які вони вважають найважливішими для освітнього процесу, як: аналітичну, діагностичну, оцінювальну, коригувальну, орієнтувальну й інші (рис.2). Це дало змогу визначити, наскільки здобувачі ВО усвідомлюють різноманітні педагогічні ролі моніторингу та його вплив на формування цифрової емпатії.

Відтак аналіз відповідей дозволив простежити, що студенти пов'язують моніторинг не тільки з контролем результатів, а й з підтримувальною, коригувальною, рефлексивною взаємодією, які є складниками цифрової емпатії. Зокрема, аналітична та діагностична функції показують їхню здатність розпізнавати емоційний стан учасників цифрової взаємодії; оцінювальна й коригувальна – готовність до підтримувальної й адаптивної взаємодії, а інформативна функція демонструє розуміння значення зворотного зв'язку в цифровому середовищі. Тож, результати анкетування дозволили відзначити те, як майбутні фахівці інтегрують функції моніторингу в особисту практику. Такий підхід безпосередньо пов'язаний із формуванням цифрової емпатії через педагогічний дизайн освітнього контенту. У цьому контексті педагогічний дизайн розглядається як структурно організований процес створення контенту, що поєднує когнітивні, емоційні й комунікативні компоненти цифрової взаємодії.

W.Dick *et al* переконані, що для цифрового середовища важливим є принцип адаптивності контенту до когнітивних й емоційних особливостей індивіда. Їхня наукова праця просто й доступно знайомить

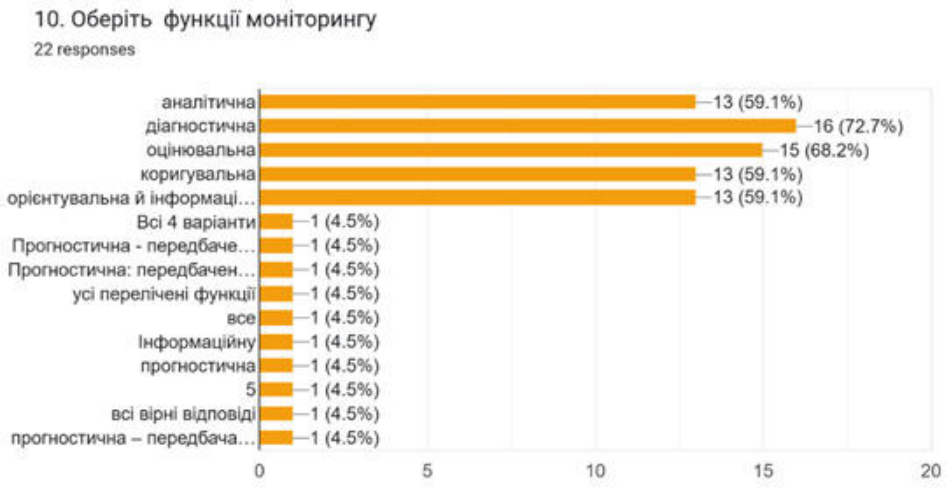

Рис.2. Результат опитування щодо функцій моніторингу
Джерело: систематизовано автором

студентів з основами педагогічного (інструкційного) дизайну й допомагає опанувати ключові поняття й процедури проєктування, розроблення та формувального оцінювання навчання [13]. Також О Пометун робить акцент на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, розвиток критичного мислення й формування соціальних й емоційних компетентностей [8].

Отож моніторинг інтегрується в гуманістично орієнтовану модель педагогічного дизайну як умова РЕІ майбутнього педагога. Водночас сам по собі моніторинг не забезпечує розвитку цифрової емпатії (РЦЕ), якщо він не інтегрований у цілісну систему педагогічного проєктування освітнього контенту. D.Goleman визначає ЕІ як сукупність компетентностей. У цифровому форматі ці навички трансформуються у здатність підтримувати емоційний контакт через медіа [14]. Саме через цілеспрямоване проєктування змісту, форм взаємодії й інструментів зворотного зв'язку забезпечується інтеграція когнітивного й емоційного компонентів ППМП.

В.Бирка упевнений, що «принцип залучення уваги передбачає не тільки спрямованість психічної діяльності і зосередження учнів на певному об'єкті, а й ігнорування усього іншого, що не пов'язане з цим об'єктом. При цьому, педагог має актуалізувати як зовнішню увагу учнів, спрямовану на оточуючі предмети та явища, так і їх внутрішню увагу, спрямовану на власні думки, почуття і переживання» [2, с.22]. Тож когнітивний компонент забезпечує логіку подання знань і смислову цілісність контенту, а емоційно-комунікативний створює умови для розвитку чутливості щодо переживань інших у процесі онлайн-взаємодії. Поведінковий компонент проявляється через організацію інтерактивних завдань, стимулюючи рефлексію, підтримувальну комунікацію. Тож ПД постає як чинник, що структурно й функціонально зумовлює РЦЕ у здобувачів ВО. Відтак подальший науковий аналіз зосереджується на обґрунтуванні педагогічного дизайну освітнього контенту як системоутворювального чинника РЦЕ у здобувачів ВО.

S.Cornuault подає рекомендації щодо використання передової нейронауки для покращення пам'яті за допомогою методів, як: інтервал повторення, розповідь й активне пригадування. Наслідком підвищення мотивації студентів є уміння визначити мету, позитивне підкріплення навчання, орієнтоване на релевантність [12]. Також С. Савін *et al* у своїй статті розглянули механізм розроблення й використання факторно-критеріальної субмоделі, охарактеризувавши механізм розроблення, складові й особливості використання для моніторингу організаційної культури підприємства [11, с.88].

Розглянемо авторську гуманістично орієнтовану модель ПД освітнього контенту (рис.3):

Бачимо, що ця модель охоплює цільовий, змістовно-структурний, процесуально-комунікативний, моніторингово-рефлексивний й результативний блоки. Її концептуальною основою є інтеграція когнітивного й емоційно-комунікативного вимірів навчання через цілеспрямоване проєктування змісту, форм взаємодії та зворотного зв'язку. Цільовий блок передбачає розвиток цифрової емпатії й ЕІ магістрантів у процесі професійної підготовки шляхом гуманістичної орієнтації. Змістовно-структурний блок націлений на проєктування контенту з урахуванням наступних елементів, як: логічної структурованості матеріалу, емоційно-чутливої мови, інклюзивності, візуально-комунікативної підтримки, інтерактивних і рефлексивних завдань. Процесуально-комунікативний блок – то забезпечення організації цифрової взаємодії через підтримувальний зворотний зв'язок, діалогічність, ситуації співпереживання, стимулювання рефлексії. Моніторингово-рефлексивний блок забезпечує реалізацію аналітичної, діагностичної, оцінювальної й коригувальної функцій, що спрямовані на розвиток компонентів ЕІ. Тут про самоусвідомлення, саморегуляцію, соціальну чутливість й емпатійну взаємодопомогу. Саме інтеграція моніторингового компоненту є умовою РЦЕ й ЕІ майбутнього фахівця. Результативний блок фіксує рівні сформованості цифрової емпатії й динаміку РЕІ. Відтак результативність цієї моделі визначається рівнем сформованості цифрової емпатії й позитивною динамікою емоційно-професійної готовності майбутнього фахівця.

Отже, інтеграція моніторингу в гуманістично орієнтовану модель ПД забезпечує системний РЕІ майбутнього педагога як професійно значущої якості. У межах авторської моделі його структуру представлено взаємопов'язаними компонентами. Моніторинг що вбудований у процес проєктування освітнього контенту, сприяє розвитку самоусвідомлення через рефлексивний аналіз власних емоційних реакцій у

Рис.3. Модель педагогічного дизайну як чинника РЦЕ
Джерело: систематизовано автором

цифровому середовищі. Саме саморегуляція формується завдяки коригувальній функції зворотного зв'язку, спонукаючи усвідомленого управління поведінкою. Соціальна чутливість й емпатійна взаємодія посилюються через аналітичну й діагностичну складові моніторингу. Це дозволяє розпізнавати емоційні стани інших, адаптуючи способи педагогічної взаємодії. P. Smith *et al* дають рекомендації-основу, нові ідеї щодо визначення умов, що дійсно полегшують навчання, підкреслюючи основні принципи розроблення більшості моделей [19]. Тож ПД освітнього контенту виступає середовищем цілеспрямованого РЕІ як основи цифрової емпатії майбутнього фахівця.

Отже, у чому різниця між традиційним ПД освітнього контенту й гуманістично орієнтованим?

Перший здебільшого орієнтований на структуру передачі знань, досягнення запланованих результатів навчання й контроль їх засвоєння. Тут про другорядність емоційно-комунікативного виміру, тому як у центрі перебувають зміст і вимірювальний результат. Відносно моніторингу, то він у такій моделі виконує оцінювальну й контрольну функції. Щодо гуманістично орієнтованого ПД, то він розглядає освітній контент як середовище розвитку індивіда, коли когнітивний й емоційний компоненти є взаємопов'язаними. Тут у центрі уваги – здобувач ВО, зі своїми переживаннями й потребою у підтримці. Саме в цій моделі моніторинг інтегрується як рефлексивно-аналітичний механізм, забезпечуючи РЦЕ й ЕІ. Розглянемо Таблицю 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика підходів

Критерій	Традиційний	Гуманістично орієнтований (ГО)	Різниця
Ціль	Засвоєння й контроль	Формування особистості й РЦЕ	Площина педагогічних цілей (результат навчання й становлення індивіда та його здібностей)
Роль здобувача ВО	Об'єкт навчального впливу	Суб'єкт взаємодії	Позиція в освітньому процесі (від пасивного слухача до активного учасника співпраці, діалогу)
Характер контенту	Інформаційно-репродуктивний	Діалогічний, інтерактивний, рефлексивний	Роль студента, характер взаємодії, мета навчання (запам'ятовування чи розуміння й розвиток)
Моніторинг	Контроль й оцінювання	Аналітика, підтримка, корекція, зворотний зв'язок	Фокус на результаті й вимірюванні; у ГО – покращення процесу в реальному часі
Емоційний компонент	Другорядний	Системоутворювальний	РЕІ, лідерської компетентності, конкурентоспроможності

Джерело: систематизовано автором

Т.Короід зазначила, що «ефективність навчання і психічне благополуччя здобувачів вищої освіти стають на рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців щодо цифровізації [4, с.120]. Відтак дамо авторське трактування поняття «цифрова емпатія».

Цифрова емпатія – це інтегративна особистісно-професійна якість, що цілеспрямовано формується засобами педагогічного дизайну освітнього контенту та виявляється у здатності суб'єкта освітнього процесу проєктувати й здійснювати цифрову взаємодію з урахуванням емоційних станів, комунікативних потреб індивідуальних особливостей її учасників, забезпечуючи гуманістичний, етично відповідальний і психологічно безпечний характер онлайн-співпраці.

Запропоноване трактування цифрової емпатії дозволяє розглянути її не як спонтанну особистісну характеристику, а як якість, що формується в освітньому процесі. Н.Романенко *et al* стверджують, що «сферою педагогічної практики дизайн-освітян вищої школи є формування особистості з високим рівнем творчої культури та здатністю грамотно формувати свою думку і, користуючись образною мовою, візуалізувати її» [10, с.57].

Тож її розвиток є більш ефективним за умов упровадження гуманістично орієнтованої моделі ПД. Її

зміст, структура та формат освітнього контенту проєктується з урахуванням емоційного досвіду, потреб й індивідуальних особливостей здобувачів ВО. Таким чином, ПД у гуманістичній парадигмі виступає механізмом розвитку емоційно відповідальної цифрової культури майбутніх фахівців (Таблиця 2):

Таблиця 2

Рівні сформованості цифрової емпатії здобувачів ВО

Компонент	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Динаміка РЦЕ
Когнітивний	Фрагментарне розуміння емоційних проявів	Розпізнавання базових емоційних станів	Системний аналіз, прогнозування емоційного сприйняття контенту	Перехід від реактивної форми емоційного реагування до проєктувальної свідомості й психологічної безпеки
Емоційний	Формальна взаємодія	Вибіркова емпатійність	Толерантність, емоційна чутливість	
Комунікативний	Некоректний стиль цифрової взаємодії	Часткова адаптація стилю комунікації	Проєктування й адаптація контенту до потреб аудиторії	
Рефлексивний	Немає навичок аналізу власної цифрової поведінки	Здатність до часткової самокорекції	Усвідомлена відповідальність за емоційний клімат	
Спільне/відмінне				
Спільною ознакою всіх рівнів сформованості цифрової емпатії є наявність єдиної структурної основи й функціонування в цифровому освітньому середовищі / *відмінності* полягають у ступені інтеграції компонентів, усвідомленості їх прояву й стабільності емпатійної поведінки				

Динаміка РЦЕ відображає перехід від реактивної форми емоційного реагування до проєктувальної свідомості, за якої емпатійність стає внутрішнім регулятором створення й організації цифрової освітньої взаємодії. Також оцінювання рівнів здійснюється шляхом анкетування, самооцінювання, аналізу цифрових комунікативних кейсів, експертного оцінювання освітнього контенту.

Чи існує зв'язок між рівневою динамікою цифрової емпатії з професійною готовністю майбутнього викладача?

Розвиток цифрової емпатії в межах гуманістично орієнтованої моделі ПД безпосередньо корелює з формуванням професійної готовності майбутнього викладача до здійснення педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі. О.Ляшенко та співавтори зазначають, що основним трендом у країнах ЄС та в Україні є цифрова трансформація суспільства. Про це зазначено в таких міжнародних настановах, як Рекомендації ради Європи про співпрацю між правоохоронними органами та постачальниками інтернетпослуг у протидії кіберзлочинності, Керівних принципах у сфері прав людини для інтернет-провайдерів (Рада Європи та EuroISPA), Керівних принципах з прав людини для постачальників онлайн-ігор (Рада Європи та ISFE) та інших документах ЮНЕСКО, Європейської Комісії, Ради Європи» [7, с.2]. Також Л.Кримчак переконана, що для професійної успішності необхідна ефективна емпатія як «не лише емоційний відгук, а й цілісний процес. Який поєднує емоційне спостереження з раціональним розумінням і прагненням до конструктивної дії» [6, с.220]. Тож, говорячи про зв'язок між рівневою динамікою цифрової емпатії з професійною готовністю майбутнього фахівця, бачимо, що на початковому рівні емпатія забезпечує базову комунікативність, однак ще не виступає регулятором професійних рішень. Відповідно, професійна готовність має фрагментарний характер і залежить від зовнішніх умов. Перехід до рівня усвідомленої адаптації означає формування здатності враховувати емоційний стан під час організації навчальної взаємодії. На цьому етапі цифрова емпатія починає виконувати функцію коригування педагогічних дій, що підвищує якість освітнього процесу. Саме проєктувальна свідомість є вищим рівнем, що свідчить про інтеграцію цифрової емпатії в структуру професійної компетентності. Відтак цифрова емпатія виступає інтегрованим чинником професійної готовності майбутнього фахівця в умовах цифрової трансформації ВО.

Отже, доведено, що цілеспрямоване проєктування змісту, форм взаємодії та способів зворотного зв'язку створює умови для формування емоційної чутливості. Тут про відповідальність щодо онлайн-комунікації, здатність розуміння іншого в цифровому середовищі. Відтак цифрова емпатія формується ефективніше за умов гуманістично орієнтованої моделі педагогічного дизайну, пріоритетом якої є суб'єкт-суб'єктна взаємодія й емоційна безпека освітнього простору.

Висновки. Отримані результати щодо розуміння магістрантами функцій моніторингу дозволяють констатувати сформованість у них уявлення про аналітико-рефлексивну складову педагогічної діяльності. Проте моніторинг як інструмент оцінювання набуває концептуальної завершеності за умови його інтеграції в систему ПД освітнього контенту. У цьому вимірі він виступає не автономною процедурою контролю, а механізмом забезпечення емоційно-комунікативної чутливості цифрового освітнього середовища. Саме тому у процесі дослідження було здійснено анкетування щодо розуміння магістрантами функцій моніторингу, що дозволило визначити рівень усвідомлення гуманістичного потенціалу педагогічного дизайну освітнього контенту. Також розроблено авторську гуманістично орієнтовану структурно-функціональну модель ПД освітнього контенту як чинника РЦЕ здобувачів ВО. Тож педагогічний дизайн освітнього контенту виступає як технологічний інструмент структурування навчального матеріалу, так і гуманістично орієнтованим чинником розвитку цифрової емпатії майбутніх педагогів. Саме інтеграція рефлексивних практик, інтерактивної подачі навчального матеріалу, емпатійно спрямованих завдань у структуру курсу підсилює особистісну залученість, сприяючи розвитку цифрової культури майбутніх фахівців. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування запропонованих підходів під час розроблення курсів у системі вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої моделі й розширенням інструментарію оцінювання рівня цифрової емпатії.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Биков В. про наукову й науково-організаційну діяльність інституту цифровізації освіти НАПН України за 2018-2022 рр. та перспективи його розвитку. Вісник НАПН України. 2022. Вип.4 (1). С.1–11. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4143
2. Бирка М. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: сутність та основні принципи. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип.214. С.17–25. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-16-21
3. Єльникова Г., Рябова З. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. Теорія та методика управління освітою. 2008. С.35–43.
4. Короід Т. Модель інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Acta Paedagogica Volynienses. 2025. Вип.6. С.119–128. https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17
5. Короід Т. Кваліметрія як педагогічний підхід до визначення рівня розвитку творчого потенціалу вчителів. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2025. Вип.42. С.27–38. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13453
6. Кримчак Л. Емпатія як професійно важлива якість фахівця з соціальної роботи. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2025. Вип.56. С.217–224. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.09.2025.025
7. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., & Сухіх А. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. Вип.102 (4). С.1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829
8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: [б.в.], 2007. 141 с.
9. Процай Л., Гібалова Н., & Макаренко Я. Особливості дизайну цифрового освітнього контенту для молодших школярів. Педагогічні науки. 2024. Вип.107. С.84–93. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-107-13
10. Романенко Н., Тарахтій Л. Педагогічний дизайн та інновації в дизайн-освітянському просторі. SworldJournal. 2025. Вип.4 (31-04). С.57–69. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-046
11. Савін С., Бериславський С. Моніторинг рівня організаційної культури підприємства на основі кваліметричної факторно-критеріальної субмоделі. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка. 2025. Вип.21 (42). С.1–24. https://doi.org/10.33296/2707-0654-21(42)-09
12. Cornuault S. Teach the brain: neuroscience tools for educators to empower learning and growth. Mindset Publishing LLC, 2025. 129 p.
13. Dick W., Carey L., & Carey J. The Systematic Design of Instruction. Allyn & Bacon, 2000. 448 p.
14. Goleman D. Emotional Intelligence. Bloomsbury, 2009. 249 p.
15. Konaszewski K., Skalsky-Bednarz B.S., Surzykiewicz J. Educational resilience: A few reflections and theoretical analyses on resilient pupils, teachers and schools. Edukacja. 2025. No.1 (172). P.1–10. https://doi.org/10.24131/3724.250101.
16. McAusland L., Addington J. Biofeedback to treat anxiety in young people at clinical high risk for developing psychosis. Early Intervention in Psychiatry. 2018. No.12. P.694–701. https://doi.org/10.1111/eip.12368
17. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment. 1990. No.54 (3-4). P.772–781. https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037
18. Munro R., Bennett M. J., & Macleod S. Design for digital education. Heriot-Watt University. Learning + Teaching academy, 18. URL: https://lta.hw.ac.uk/wp-content/uploads/GuideNo18_Design-for-digital-education.pdf
19. Smith P., Ragan T. Instructional Design. Wiley, 2012. 402 p.
20. Vestena, C., Berg, J., Silva, W. & Costa-Lobo, C. Intelligence and creativity: Epistemological connections and operational implications in educational contexts. Creative Education. 2020. No.11. P.1179–1200. https://doi.org/10.4236/ce.2020.117088

References

1. Bykov, V. (2022). Pro naukovu y naukovo-orhanizatsiinu diialnist instytutu tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy za 2018-2022 rr. ta perspektyvy yoho rozvytku [On the scientific and scientific-organizational activities of the Institute of Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2018-2022 and prospects for its development]. *Visnyk NAPN Ukrainy, 4* (1), 1–11. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4143 [In Ukrainian]
2. Byrka, M. (2024). Pedahohichnyi dyzain uroku informatyky Novoi ukrainskoi shkoly: sutnist ta osnovni pryntsypy [Pedagogical design of the computer science lesson of the New Ukrainian School: essence and basic principles]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 214*, 17–25. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-16-21 [In Ukrainian]
3. Ielnykova, H., & Riabova, Z. (2008). Monitorynh yak efektyvnyi zasib otsiniuvannia yakosti zahalnoi serednoi osvity v navchalnomu zakladi [Monitoring as an effective means of assessing the quality of general secondary education in an educational institution]. *Theory and methodology of educational management*, 35-43. [In Ukrainian]
4. Koroid, T. (2025). Model innovatsiinoho rozvytku emotsiinoho intelektu zdobuvachiv vyshchoi osvity [Model of innovative development of emotional intelligence of higher education students]. *Acta Paedagogica Volynienses, 6,* 119–128. https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17 [In Ukrainian]
5. Koroid, T. (2025). Kvalimetriia yak pedahohichnyi pidkhid do vyznachennia rivnia rozvytku tvorchoho potentsialu vchyteliv [Qualimetry as a pedagogical approach to determining the level of development of teachers' creative potential]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna, 42,* 27–38. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13453 [In Ukrainian]
6. Krymchak, L.(2025). Empatiia yak profesiino vazhlyva yakist fakhivtsia z sotsialnoi roboty [Empathy as a professionally important quality of a social work specialist]. *Hraal nauky, 56*, 217–224. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.09.2025.025 [In Ukrainian]
7. Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual principles of digitalization of the educational environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 102* (4), 1–25.

https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829 [In Ukrainian]
8. Pometun, O. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv. [In.Ukrainian]
9. Protsai, L., Hibalova, N., & Makarenko, Ya. (2024). Osoblyvosti dyzainu tsyfrovoho osvitnoho kontentu dlia molodshykh shkoliariv [Peculiarities of design of digital educational content for junior school students]. *Pedahohichni nauky, 107*, 84–93. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-107-13 [In Ukrainian]
10. Romanenko, N., & Tarakhtii, L. (2025). Pedahohichnyi dyzain ta innovatsii v dyzain-osvitianskomu prostori [Pedagogical design and innovations in the design-educational environment]. *SWorldJournal, 4* (31-04), 57–69. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-046 [In Ukrainian]
11. Savin, S., & Beryslavskyi, S. (2025). Monitorynh rivnia orhanizatsiinoi kultury pidpryiemstva na osnovi kvalimetrychnoi faktorno-kryterialnoi submodeli [Monitoring the level of organizational culture of an enterprise based on a qualimetric factor-criteria submodel]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia Ekonomika, 21 (*42), 1–24. https://doi.org/10.33296/2707-0654-21(42)-09 [In Ukrainian]
12. Cornuault, S. (2025). *Teach the brain: neuroscience tools for educators to empower learning and growth*. Mindset Publishing LLC.
13. Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2000). *The Systematic Design of Instruction*. Allyn & Bacon.
14. Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence*. Bloomsbury.
15. Konaszewski, K., Skalsky-Bednarz, B.S., & Surzykiewicz, J. (2025). Educational resilience: A few reflections and theoretical analyses on resilient pupils, teachers and schools. *Edukacja, 1* (172), 1–10. https://doi.org/10.24131/3724.250101.
16. McAusland, L. & Addington, J. (2018). Biofeedback to treat anxiety in young people at clinical high risk for developing psychosis. *Early Intervention in Psychiatry, 12*, 694–701. https://doi.org/10.1111/eip.12368
17. Mayer, J.D., Di Paolo, M, & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54* (3-4), 772–781. https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037.
18. Munro, R., Bennett, M.J., & Macleod, S. *Design for digital education*. Heriot-Watt University. Learning + Teaching academy, 18. https://lta.hw.ac.uk/wp-content/uploads/GuideNo18_Design-for-digital-education.pdf
19. Smith, P., & Ragan, T. (2012). *Instructional Design*. Wiley.
20. Vestena, C., Berg, J., Silva, W. & Costa-Lobo, C. (2020). Intelligence and creativity: Epistemological connections and operational implications in educational contexts. *Creative Education, 11,* 1179–1200. https://doi.org/10.4236/ce.2020.117088

Рукопис надійшов: 04.03.2026
Перше рішення: 03.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 06.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Koroid Tetiana
(PhD) Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy
Senior Lecturer of the Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Metropolitan Kyiv University, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL DESIGN OF EDUCATIONAL CONTENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EMPATHY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article substantiates the pedagogical design of educational content as a factor in the development of digital empathy among higher education students. Educational content ceases to be merely a carrier of information; it acquires the function of organizing cognitive experience, providing emotional support, and facilitating the professional formation of learners. The relevance of the study is due to the need to humanize the digital educational environment in the context of the digital transformation of education. Therefore, the article aims to provide a theoretical justification for pedagogical design of educational content as a factor in shaping digital empathy among higher education students and to determine its role in the development of emotional intelligence and professional readiness of future educators. Particular attention is paid to the development of emotional intelligence as a capacity that can stimulate responsible thinking among higher education students. Within the framework of the study, a survey of master's students was conducted to examine their understanding of the functions of monitoring and its role in the educational process. In the context of the digital transformation of education, monitoring acquires not only a controlling but also a communicative and empathic function. It is demonstrated that pedagogical design is considered a structurally organized process of content creation that integrates cognitive, emotional, and communicative components of digital interaction. A humanistically oriented model of pedagogical design of educational content and levels of digital empathy formation among higher education students has been developed. The model encompasses target, content-structural, procedural-communicative, monitoring-reflective, and resultative blocks. The difference between the traditional pedagogical design of educational content and a humanistically oriented approach is identified. The study proposes an authorial interpretation of the concept of «digital empathy». The content of the concept "digital empathy" is disclosed within the framework of the author's model. The relationship between the level-based dynamics of digital empathy and the professional readiness of a future teacher is substantiated. The expediency of integrating interactive, reflective, and personalized learning elements as a means of developing emotional sensitivity and responsible digital communication is justified.

Keywords: pedagogical design of educational content, digital empathy, digital transformation of higher education, monitoring, emotional intelligence, professional training of a future teacher.

УДК 378:373.091.12.011.3-051:5]:004-047.44:81’243
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.142-147

Кравчук Тетяна Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
kravchuk@tnpu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1396-4573

АНАЛІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Обґрунтовано актуальність використання цифрових застосунків в іншомовній підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, з огляду на потребу працювати з фаховими іншомовними джерелами, формувати термінологічну лексику, мовлення та комунікативні моделі педагогічної взаємодії. Мета статті: проаналізувати функціональні можливості цифрових застосунків і визначити дидактично доцільні підходи до їх добору та комбінування в освітньому модулі. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел із мобільного та цифрового навчання мов, якісний контент-аналіз функцій застосунків і порівняльний аналіз їх потенціалу щодо розвитку видів мовленнєвої діяльності. Виокремлено критерії добору інструментів та описі цифрових застосунків для вивчення мови: Readlang, ChatGPT і MagicSchool AI, Miro. Запропоновано приклади завдань і рекомендації щодо інтеграції цифрових застосунків у короткий навчальний модуль іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Їх комплексне використання забезпечує поетапну організацію іншомовної діяльності студентів від сприймання та осмислення фахового іншомовного тексту до продуктивного використання іноземної мови в комунікації.

Ключові слова: цифрові застосунки, іншомовна підготовка, майбутні вчителі природничо-математичних дисциплін, функціональні можливості, критерії добору.

Вступ. Впровадження цифрових технологій в освітній процес та поширення мобільного навчання суттєво змінили підходи до іншомовної підготовки у закладах вищої освіти. Для майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін іншомовна компетентність має прикладний характер: читання науково-популярних і фахових джерел, участь у міжнародних проєктах, комунікація, підготовка матеріалів і пояснення природничо-математичного контенту іноземною мовою в межах інтегрованих предметно-мовних та професійно орієнтованих підходів до іншомовної підготовки. Актуальним є цілеспрямований аналіз функціональних можливостей цифрових застосунків, які можуть підтримувати розвиток мовних навичок і професійно орієнтованої лексики, а також забезпечувати зворотний зв’язок, персоналізацію та контроль результатів навчання. Дослідження останніх років підкреслюють різноманіття застосунків для вивчення мов і відмінності їхніх педагогічних підходів (адаптивність, гейміфікація, мікронавчання, змішане навчання), що ускладнює вибір інструментів для конкретних освітніх цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У фаховій літературі мобільні застосунки розглядаються як ефективне доповнення до аудиторної роботи завдяки доступності, регулярності практики та можливості персоналізації. Оглядові праці відзначають значну варіативність платформ і напрямів їхнього використання у мовній освіті, зокрема за рахунок різних моделей ролі викладача, типів вправ і способів підтримки мотивації [1].

Окремий напрям становлять дослідження, де здійснюється якісний контент-аналіз конкретних MALL-застосунків (наприклад, Duolingo, Babbel, Memrise) за критеріями дизайну, змісту та педагогіки; підкреслюється, що такі застосунки добре підходять для базового та середнього рівнів, однак потребують дидактичного «вбудування» в курс, якщо мета – професійно орієнтована комунікація [2].

Емпіричні результати також підтверджують позитивний навчальний ефект окремих цифрових курсів: зокрема, у дослідженнях Duolingo показано статистично вагомі покращення в засвоєнні граматичних тем порівняно з контрольними групами, що вказує на потенціал застосунку як інструменту для тренування мовної форми [3]. Для іншомовної підготовки студентів важливими є публікації І.Ляшенко, Н.Чепелюк, О.Рум’янцева, присвячена навчанню англійської мови професійного спрямування та використання інструментів чи онлайн-сервісів (включно з штучним інтелектом), які можуть підтримувати фахову лексику, академічне письмо, читання й аналіз наукових текстів [4]. У працях про інтеграцію технологій у викладанні мов у закладах вищої освіти часто застосовують рамки SAMR, TPACK, TAM для оцінювання того, чи справді технологія змінює навчальну діяльність чи лише підміняє традиційні засоби [5].

І.Задорожна у своєму дослідженні окреслила можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов, типові проблеми впровадження (організаційні, методичні, технічні) та запропонувала шляхи їх вирішення [6]. В.Левківським описані порівняльні огляди функціоналу мовних додатків із акцентом на відповідність видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), наявність тренування граматики і лексики та додаткових сервісів. Дослідник подає порівняльний аналіз популярних застосунків (зокрема Duolingo, Busuu, Memrise та ін.) і робить висновок про доцільність їх використання як інструментів регулярної практики та підтримки мотивації за умови методичного супроводу з боку викладача [7].

Вивчається ефективність і педагогічні умови інтеграції мобільних застосунків у навчальний процес (гейміфікація, персоналізація, організація самостійної роботи, поєднання з аудиторними заняттями). У роботі Л.Петрик, О.Ситник, О.Лободи та Н.Чаплінської узагальнено переваги мобільного навчання іноземних мов і окреслено чинники, що підвищують результативність застосунків у закладах вищої освіти [8].

Окремий блок становлять дослідження, орієнто-

© Кравчук Т. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

вані на суб'єктивний досвід здобувачів освіти: мотивацію, частоту використання та ставлення студентів до мобільних додатків і онлайн-ресурсів. Зокрема, С.Цимбал у співавторстві з Н.Скрипник аналізують ставлення студентів до використання мобільних додатків у закладах вищої освіти та підкреслює значущість урахування студентських практик під час проєктування завдань і вибору цифрових інструментів [9]. О.Зубенко розглядає використання програмних додатків як засіб підвищення мотивації у вивченні англійської мови студентами немовних спеціальностей, М.Подоляк аналізує можливості смартфонів як інструменту іншомовного навчання у ЗВО, а І.Потюк узагальнює застосування цифрових технологій у навчальному середовищі закладів вищої освіти в умовах поєднання офлайн- та онлайн-форматів [10; 11; 12].

Таким чином, публікації здебільшого зосереджуються на порівнянні функцій застосунків, умовах їх педагогічно доцільної інтеграції в курс, мотиваційно-поведінкових аспектах користування студентами. Водночас перспективним напрямом залишається цільовий аналіз застосунків саме для іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Мета статті: проаналізувати функціональні можливості цифрових застосунків Readlang, ChatGPT, MagicSchool AI, Canva та Miro в контексті іншомовної підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей та обґрунтувати поетапну модель їх використання: від опрацювання фахового іншомовного тексту й термінології до мовної обробки змісту, створення власних висловлювань і організації комунікативної взаємодії. Основними завданнями дослідження є уточнити критерії аналізу застосунків з урахуванням потреб майбутніх учителів; охарактеризувати ключові функціональні групи застосунків (лексико-граматичні тренажери, говоріння, письмо, платформи для організації навчання); визначити переваги, обмеження та педагогічні умови ефективного використання. **Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукових джерел та інтеграції цифрових технологій у мовну освіту; якісний контент-аналіз типових функцій популярних мовних застосунків і сервісів за узагальненими критеріями; порівняльний аналіз можливостей застосунків у контексті цілей іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін потребує не лише засвоєння загальномовного матеріалу, а й формування здатності працювати з фаховими текстами, оперувати термінологією, створювати інструкції та пояснення, а також презентувати природничо-математичний контент іноземною мовою. Реалізація цих завдань у закладі вищої освіти є результативнішою за умови поєднання аудиторної роботи із системною самостійною практикою в цифровому середовищі. Важливими стають інструменти, що забезпечують контекстне засвоєння лексики, швидкий і якісний зворотний зв'язок, можливості диференціації навчальних матеріалів та організацію співпраці.

Зазначимо, що для ефективної іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін навчальний процес доцільно організовувати за поетапною моделлю, яка забезпечує поступовий розвиток рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності та сприяє формуванню вмінь працювати з іншомовним природничо-математичним контентом.

Перший етап передбачає сприймання іншомовного фахового матеріалу: студенти працюють з автентичними або адаптованими текстами природничо-математичної тематики, ознайомлюються з ключовими поняттями, термінологією та типовими мовними конструкціями наукового дискурсу, розвивають рецептивні вміння, насамперед читання, і вчаться виокремлювати головну інформацію; на цьому етапі доцільно залучати Readlang, оскільки він підтримує контекстне читання з можливістю миттєвого уточнення значення слів і фраз та допомагає накопичувати термінологічний словник [13].

Другий етап пов'язаний із мовною обробкою та осмисленням фахового змісту: студенти аналізують прочитане, перефразовують фрагменти, формулюють визначення, пояснюють явища, ставлять запитання до тексту, активізують термінологію та типові структури наукового мовлення; для цього етапу доречно використовувати ChatGPT, який може запропонувати варіанти перефразування, добір синонімічних конструкцій, згенерувати запитання до тексту та надати оперативний зворотний зв'язок щодо мовної правильності й зв'язності викладу [14].

Третій етап спрямований на продуктивне використання іноземної мови: студенти створюють власні тексти на основі опрацьованого матеріалу, зокрема формулюють короткі пояснення природничо-математичних явищ, описують процеси або результати, готують інструкції до виконання завдань чи експериментів, що розвиває писемне мовлення, уміння структурувати інформацію та точно вживати термінологію; на цьому етапі ефективним є MagicSchool AI, який допомагає швидко підготувати робочі листки, добірки вправ і критерії оцінювання, а також адаптувати тексти за рівнями, і Canva, що дає змогу оформити результат у вигляді наочного матеріалу іноземною мовою (постер, інфографіка, презентація), поєднавши змістовий і мовний компоненти [15; 16].

Четвертий етап передбачає комунікативну взаємодію: студенти усно презентують результати, обговорюють зміст, ставлять запитання, аргументують позицію, надають зворотний зв'язок, розвиваючи монологічне й діалогічне мовлення та навички академічної комунікації; на цьому етапі доцільно застосовувати Miro як спільний простір для групової роботи, фіксації ключових ідей, взаємокоментування та взаємооцінювання, а також Canva для візуальної опори під час презентації та структурування повідомлення [17].

Отже, поетапна організація іншомовної підготовки забезпечує послідовний перехід від сприймання фахової іншомовної інформації до її осмислення, створення власних висловлювань і комунікації, а інтеграція Readlang, ChatGPT, MagicSchool AI, Canva та Miro підсилює результативність кожного етапу завдяки поєднанню роботи з текстом і термінологією, мовного опрацювання, продуктивного створення матеріалів і організації взаємодії в групі.

Далі подано послідовний аналіз кожного цифрового застосунку окремо (Readlang, ChatGPT, MagicSchool AI, Canva, Miro) з погляду його функцій для іншомовної підготовки природничо-математичного спрямування, дидактичної доцільності використання та прикладів навчальних завдань.

Readlang у іншомовній підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін доцільно використовувати як інструмент для роботи з фаховими текстами іноземною мовою, оскільки він забезпечує контекстне читання з можливістю миттєвого перекладу слів і фраз, що полегшує розуміння науково-популярних і навчальних матеріалів з мате-

матики, фізики, хімії чи біології. Платформа допомагає формувати персональні глосарії до теми заняття та організовувати повторення лексики через картки, що сприяє переходу від пасивного знання термінів до їх активного використання у власному мовленні. Завдяки цьому Readlang підтримує розвиток професійно орієнтованого читання, точність термінології та формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності, зокрема вміння пояснювати терміни іноземною мовою, формулювати змістовні запитання до фахового тексту, укладати короткі підсумки та створювати власні іншомовні тексти на основі прочитаного.

Так, у межах навчального завдання з фізики студентам пропонується короткий текст німецькою мовою на тему «Wärmeübertragung: Leitung, Konvektion, Strahlung» або «Erneuerbare Energien», після чого під час читання в Readlang вони виділяють 12–15 ключових термінів і укладають глосарій, добирають 5–7 типових словосполучень, складають 6 запитань до тексту німецькою мовою, а наприкінці пишуть резюме обсягом 10–12 речень із використанням щонайменше семи термінів із глосарію.

Перехід від роботи з готовим іншомовним матеріалом до його активного опрацювання та створення власних висловлювань доцільно підтримувати за допомогою інструментів штучного інтелекту. У межах іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін велика мовна модель штучного інтелекту ChatGPT може виконувати функції цифрового тьютора та методичного асистента: надавати пояснення природничо-математичного змісту іноземною мовою, сприяти формуванню термінологічної бази через укладання глосаріїв і добір типових словосполучень, генерувати фахові іншомовні тексти відповідно до теми заняття на різних рівнях складності, що особливо важливо під час підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей, які часто мають достатні предметні знання, але ще недостатній рівень володіння іноземною мовою. Крім того, ChatGPT може перевіряти розуміння та надавати миттєвий зворотний зв'язок, а також підтримувати створення навчальних матеріалів на лексику, читання, письмо й говоріння з урахуванням природничо-математичної тематики та диференціації за рівнями, підготовку плану заняття, інструкцій до лабораторних і проєктних завдань, презентацій, постерів і коротких звітів; редагувальна функція полягає у коригуванні граматики, стилю та зв'язності текстів і їх адаптації до заданого рівня, а тренувальна – у відпрацюванні комунікативних ситуацій через рольові діалоги. Наприклад, студентам пропонується тема «Der Treibhauseffekt» або «Energieumwandlung», після чого вони за допомогою ChatGPT формують два варіанти короткого пояснення різної складності рівнів B1 і B2, укладають мініглосарій із 10 ключових термінів, генерують 6 запитань до теми німецькою мовою різних типів, а наприкінці доопрацьовують письмовий підсумок у 5–6 речень і просять ChatGPT надати зворотний зв'язок щодо граматики, точності термінів і зв'язності викладу. Іншим варіантом роботи є завдання, коли викладач за допомогою цієї мовної моделі генерує два короткі тематичні фахові тексти німецькою мовою з однієї теми, але в різних комунікативних контекстах, щоб у кожному з них були використані синонімічні конструкції з однаковим денотативним значенням і різним конотативним відтінком; у такому випадку студенти знаходять у текстах синонімічні одиниці та конструкції, укладають синонімічні ряди й пояснюють доцільність вибору варіанта відповідно до стилю, а також відповідають письмово на 5 запитань за змістом тексту, попередньо згенерованих цим ШІ-інструментом.

Поряд із мовною підтримкою важливою складовою іншомовної підготовки є методично вивірене проєктування завдань і матеріалів, що може бути посилене завдяки спеціалізованим освітнім платформам. Зокрема, MagicSchool AI доцільно використовувати як інструмент, який допомагає швидко підготувати іншомовні матеріали до тем з математики, фізики, хімії чи біології: платформа може згенерувати план заняття, підібрати вправи й запитання, скласти список ключових термінів і дати мовні підказки для пояснення явищ, опису графіків або формулювання висновків. Окремою практично цінною можливістю є створення готових робочих листків, у яких поєднуються предметний та іншомовний компоненти, коли завдання одночасно перевіряють розуміння природничо-математичного матеріалу й тренують відповідну лексику та мовні конструкції; додатково платформа дає змогу адаптувати текст під різні рівні володіння мовою та підготувати зрозумілі критерії оцінювання. Так, викладач може створити робочий лист німецькою мовою до теми «Diagramme und Daten interpretieren» або «Erneuerbare Energien», у якому на початку подано короткий адаптований текст, мініслівник із 10–12 ключових слів і мовні опори для опису тенденцій і порівнянь, далі – завдання на розуміння змісту у вигляді п'яти запитань, на роботу з даними через опис графіка або таблиці за поданими мовними зразками та на мовну практику у форматі вправ на перефразування речень із добором синонімічних конструкцій, а наприкінці – письмовий висновок у 5–6 речень з обов'язковим використанням щонайменше шести термінів і двох мовних конструкцій, після чого робота оцінюється за рубрикою, також згенерованою MagicSchool AI. Водночас згенеровані матеріали необхідно переглядати й редагувати, перевіряючи точність термінів, відповідність темі та рівню студентів і дотримуючись правил академічної доброчесності.

Для підсилення візуальної складової іншомовного навчання та оформлення результатів роботи доцільно залучати Canva. У іншомовній підготовці майбутніх учителів природничо-математичного профілю цю платформу можна використовувати як інструмент створення наочних матеріалів іноземною мовою, оскільки вона дає змогу викладачеві швидко оформлювати презентації, постери, інфографіки та картки термінів для тем з математики, фізики, хімії чи біології, а також вводити новий іншомовний матеріал – зокрема лексику або граматичні конструкції, пов'язані зі змістовим компонентом заняття – у візуально підтриманій формі, що полегшує сприйняття, підсилює розуміння та запам'ятовування. У роботі студентів Canva сприяє розвитку вмінь стисло й чітко формулювати визначення, інструкції, висновки та пояснення, добирати фахову лексику й мовні конструкції відповідно до рівня підготовки та структурувати природничо-математичний зміст у логічні блоки; платформа також підтримує командну роботу й створення мініпроєктів іноземною мовою, поєднуючи змістовий і мовний компоненти. Наприклад, у межах завдання «постер-інструкція» за темою «Sicherheitsregeln im Labor» студенти створюють постер німецькою мовою, у якому подають десять правил безпеки у формі імперативів, додають блок «Wichtige Begriffe» із десятьма ключовими термінами та короткими поясненнями, оформлюють мініблок «Was tun im Notfall?» з трьома–чотирма стислими інструкціями на випадок надзвичайної ситуації та завершують постер трьома реченнями-висновка-

ми на кшталт «Sicherheit hat Priorität…», дотримуючись вимог до мовної коректності й термінологічної точності. Водночас важливо мати критерії оцінювання такого виду діяльності, щоб дизайн підсилював зміст, а мовне наповнення було коректним.

Завершальним елементом організації іншомовної взаємодії та групової роботи доцільно розглядати Miro як онлайн-середовище, що активізує іншомовну комунікацію під час виконання мовно орієнтованих завдань. Викладач може використовувати дошку Miro для подання й опрацювання іншомовного матеріалу у візуальному форматі, оформлюючи словникові добірки, ментальні карти, таблиці з прикладами вживання та схеми граматичних правил, а також організовуючи вправи на співвіднесення, класифікацію і трансформацію мовних конструкцій; дошка зручна й для організації рецептивної діяльності, коли студенти читають або слухають матеріал і фіксують ключові ідеї, та мовленнєвої діяльності, коли відбуваються обговорення, формулювання висновків і підготовка коротких усних або писемних висловлювань у групах. Платформа дає змогу організовувати групові обговорення іноземною мовою, створювати карти понять, візуально структурувати зміст STEM-тем і виконувати проєктні завдання з фіксацією результатів у текстових блоках, схемах і таблицях, а також підтримує взаємокоментування та взаємооцінювання, що допомагає відпрацьовувати формулювання запитань, уточнень і коротких аргументованих відповідей та готувати стислі групові підсумки й презентаційні матеріали. Так, у межах завдання «концепт-мапа» за темою «Der Treibhauseffekt» студенти, поділившись на мікрогрупи, створюють концепт-мапу німецькою мовою на онлайн-дошці Miro, обов'язково використовуючи мовні конструкції за зразком «führt zu…», «hängt zusammen mit…», «im Gegensatz dazu…», після чого кожна група презентує свою мапу протягом двох хвилин німецькою мовою, а інші учасники залишають коментарі за узгодженим шаблоном «Stark ist…», «Verbessert werden könnte…», «Eine Frage habe ich…», що забезпечує поєднання мовленнєвої практики, перевірки розуміння змісту та формувального оцінювання через взаємний зворотний зв'язок. Узагальнені функціональні характеристики застосунків та критерії добору подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Функціональні можливості цифрових застосунків

	Функції для іншомовної підготовки	**Критерії добору**	**Переваги /недоліки**
Readlang	Контекстне читання фахових текстів; швидкий переклад лексики; укладання словника і глосарію; повторення термінів через картки	Робота з автентичними текстами; зручність створення глосарію; підтримка повторення лексики; відповідність рівню і тематиці	+ ефективний для термінології й читання; – слабко розвиває говоріння/аудіювання без доповнення; потрібні якісні тексти й системність
ChatGPT	Пояснення STEM-змісту іноземною мовою; генерація/ редагування текстів; вправи на лексику, читання, письмо й говоріння; миттєвий зворотний зв'язок	Якість мовного фідбеку; можливість диференціації рівнів; керованість промптом; відповідність академічній доброчесності	+ швидко створює тексти й завдання, підтримує різні рівні; – потрібна перевірка фактів і термінів; залежить від якості запиту та методичного контролю
MagicSchool AI	Генерація планів занять; робочих листків; запитань і тестів; списків термінів і мовних опор; рубрик оцінювання; адаптація текстів за рівнем	Методична придатність для курсу; наявність шаблонів; можливості диференціації; відповідність цілям модуля	+ економить час викладача, дає структуру й оцінювання; – потрібне педагогічне редагування і перевірка STEM-точності; адаптація під рівень групи
Canva	Візуалізація іншомовного матеріалу; створення постерів чи презентацій; оформлення глосаріїв і схем; підтримка роботи в парах/ групах	Наявність шаблонів; зручність спільного редагування; відповідність формату завдання; можливість швидкого експорту	+ посилює сприйняття і запам'ятовування, структуризує зміст; –потрібні критерії для перевірки мовної коректності
Miro	Організація групової роботи іноземною мовою; концепт-мапи; фіксація результатів читання/ аудіювання; взаємокоментування	Зручність колаборації; інструменти модерації та структуризації; придатність до синхронної/асинхронної роботи	+ активізує іншомовну взаємодію і рефлексію; – без правил і модерації можливий хаос; потрібен таймінг і критерії внеску

Джерело: систематизовано автором

Отже, використання цифрових застосунків у іншомовній підготовці студентів природничо-математичних спеціальностей доцільно розглядати як взаємодоповнювальну систему засобів, що підсилює різні компоненти мовного навчання та забезпечує послідовний перехід від сприймання фахового іншомовного матеріалу до його активного використання у власному мовленні. Readlang підтримує професійно орієнтоване читання й системне засвоєння термінології, ChatGPT забезпечує мовну підтримку, диференціацію та оперативний зворотний зв'язок під час опрацювання й створення текстів, MagicSchool AI допомагає методично структурувати навчальний процес через робочі листки, вправи та критерії оцінювання, Canva посилює візуалізацію й сприяє створенню змістовно й мовно коректних матеріалів, а Miro організовує співпрацю та активну іншомовну взаємодію в групі. Комплексне застосування цих інструментів, за умови чіткого визначення цілей, добору фахового контенту відповідного рівня, педагогічного редагування та прозорих критеріїв оцінювання, підвищує ефективність іншомовної підготовки й за-

безпечує систематичну практику роботи з професійно орієнтованим мовним матеріалом.

Висновки. Аналіз функціональних можливостей цифрових застосунків засвідчив, що для іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін доцільно використовувати не один універсальний застосунок, а комплекс взаємодоповнювальних інструментів, які охоплюють різні види мовленнєвої діяльності та професійні мовленнєві дії. Це сприяє формуванню не лише мовної, а й комунікативно-методичної готовності майбутнього учителя до пояснення природничо-математичного контенту іноземною мовою. Водночас їх застосування потребує педагогічного контролю точності термінів і фактів та дотримання принципів академічної доброчесності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі набору застосунків у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, зокрема щодо впливу на збагачення активної термінологічної лексики іноземною мовою, якість педагогічного мовлення та сформованість умінь створювати іншомовні навчальні матеріали.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Slavuj V. Using mobile applications for language learning as part of language classes: a literature review of recent practices. Journal of the Polytechnic of Rijeka. 2023. Vol.11 (1). P.213–234. https://doi.org/10.31784/zvr.11.1.12
2. Essafi M., Belfakir L., Moubtassime M. Investigating mobile-assisted language learning apps: Babbel, Memrise, and Duolingo as a case study. Journal of Curriculum and Teaching. 2024. Vol. 13(2). P.197–215. https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p197
3. Jiang X., Peters R., Plonsky L., Pajak B. The effectiveness of Duolingo English courses in developing reading and listening proficiency. CALICO. Vol.41 (3). P.249–272. https://doi.org/10.1558/cj.26704
4. Ляшенко І., Чепелюк Н., Рум'янцева О. Покращення англійської мови професійного спрямування для студентів STEM: інструменти штучного інтелекту та їхній вплив на вивчення мови та контенту. *Філологічні трактати*. 2025. Вип.17 (1). С.284–293. https://www.doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25
5. Vancova H. Technology use in English language teaching: Insights from TPACK, SAMR, and TAM frameworks. *Computer-Assisted Language Learning.* 2025. Vol.26 (6). P.124–145. https://doi.org/10.54855/issue.123456
6. Задорожна І.П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов: можливості, проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип.2 (106). С.232–244. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/232-244
7. Левківський В., Марчук Д., Кравченко С., Павленко О. Розроблення мобільного додатку для вивчення іноземних мов з використанням машинного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Вип.102 (4). С.163–175. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5729
8. Петрик Л.В., Ситник О.І., Лобода О.В., Чаплінська Н.О. Мобільні застосунки у вивченні іноземної мови: аналіз ефективності. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип.11 (51). С.2637–2645 https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2637-2645
9. Tsymbal S., Skrypnyk N. Studying students' attitudes towards the use of mobile applications and online resources for learning a foreign language in higher education institutions. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy.* 2024. Vol.12 (1). P.111–118. https://doi.org/10.31548/hspedagog15(1).2024.111-118
10. Зубенко О. Застосування програмних додатків як засіб мотивації у вивченні англійської мови студентами немовних спеціальностей. *Грааль науки.* 2023. Вип.34. С.290–293. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.63
11. Подоляк М.В. Особливості використання смартфонів при вивченні іноземних мов у ЗВО. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип.7. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.06
12. Потюк І.Є. Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: *серія «Філологія».* 2021. Вип.11 (79). С.219–221. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-11(79)-219-221
13. Readlang. *Learn a language reading what you love*. https://readlang.com/
14. OpenAI. *ChatGPT*. https://openai.com/chatgpt/
15. MagicSchool. *AI platform for school districts*. https://www.magicschool.ai/
16. Canva. *Canva: Visual suite for everyone*. https://www.canva.com/
17. Miro. *AI innovation workspace*. https://miro.com/

References

1. Slavuj, V. (2023). Using mobile applications for language learning as part of language classes: a literature review of recent practices. Journal of the Polytechnic of Rijeka*, 11* (1), 213–234. https://doi.org/10.31784/zvr.11.1.12
2. Essafi, M., Belfakir, L., & Moubtassime, M. (2024). Investigating mobile-assisted language learning apps: Babbel, Memrise, and Duolingo as a case study. *Journal of Curriculum and Teaching, 13* (2), 197–215. https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p197
3. Jiang, X., Peters, R., Plonsky, L., & Pajak, B. (2024). The effectiveness of Duolingo English courses in developing reading and listening proficiency. *CALICO, 41* (3), 249–272. https://doi.org/10.1558/cj.26704
4. Liashenko, I., Chepeliuk, N., & Rumiantseva, O. (2025). Pokrashchennia anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia dlia studentiv STEM: instrumenty shtuchnoho intelektu ta yikhnii vplyv na vyvchennia movy ta kontentu [Improving English for specific purposes for STEM students: Artificial intelligence tools and their impact on language and content learning]. *Filolohichni traktaty, 17* (1), 284–293. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25 [in Ukrainian]
5. Vancova, H. (2025). Technology use in English language teaching: Insights from TPACK, SAMR, and TAM frameworks. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 26* (6), 124–145. https://doi.org/10.54855/issue.123456
6. Zadorozhna, I. P. (2021). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov: Mozhlyvosti, problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [The use of information and communication technologies in foreign language teaching: Opportunities, problems, and ways of solving them]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 2*(106), 232–244. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/232-244 [in Ukrainian]
7. Levkivskyi, V., Marchuk, D., Kravchenko, S., & Pavlenko, O. (2024). Rozroblennia mobilnoho dodatku dlia vyvchennia

inozemnykh mov z vykorystanniam mashynnoho navchannia [Development of a mobile application for learning foreign languages using machine learning]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 102* (4), 163–175. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5729 [in Ukrainian]
8. Petryk, L.V., Sytnyk, O.I., Loboda, O.V., & Chaplinska, N.O. (2025). Mobilni zastosunky u vyvchenni inozemnoi movy: analiz efektyvnosti [Mobile applications in foreign language learning: Analysis of effectiveness]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia «Pedahohika», 11* (51), 2637–2645. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2637-2645 [in Ukrainian]
9. Tsymbal, S., & Skrypnyk, N. (2024). Studying students' attitudes towards the use of mobile applications and online resources for learning a foreign language in higher education institutions. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy, 12* (1), 111–118. https://doi.org/10.31548/hspedagog15(1).2024.111-118
10. Zubenko, O. (2023). Zastosuvannia prohramnykh dodatkiv yak zasib motyvatsii u vyvchenni anhliiskoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei [The use of software applications as a means of motivation in learning English by students of non-language specialties]. *Hraal nauky, 34*, 290–293. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.63 [in Ukrainian]
11. Podoliak, M. V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia smartfoniv pry vyvchenni inozemnykh mov u ZVO [Peculiarities of smartphone use in foreign language learning in higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 7*. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.06 [in Ukrainian]
12. Potiuk, I.Ye. (2021). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v navchalnomu seredovyshchi zakladiv vyshchoi osvity: oflain ta onlain formaty [The use of digital technologies in the educational environment of higher education institutions: Offline and online formats]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia: Filolohiia, 11* (79), 219–221. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-11(79)-219-221 [in Ukrainian]
13. Readlang. *Learn a language reading what you love*. https://readlang.com/
14. OpenAI. *ChatGPT*. https://openai.com/chatgpt/
15. MagicSchool. *AI platform for school districts*. https://www.magicschool.ai/
16. Canva. *Canva: Visual suite for everyone*. https://www.canva.com/
17. Miro. *AI innovation workspace*. https://miro.com/

Рукопис надійшов: 12.03.2026
Перше рішення: 12.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 16.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Kravchuk Tetiana
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL CAPABILITIES OF DIGITAL APPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRE-SERVICE SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHERS

Abstract. The article substantiates the relevance of using digital applications in foreign language training for pre-service teachers of the natural sciences and mathematics, given the growing need to work with professional foreign-language sources, develop terminological vocabulary, and form speech and communicative patterns necessary for pedagogical interaction in multilingual educational settings. The article aims to analyze the functional capabilities of digital applications and to determine didactically appropriate approaches to their selection, combination, and pedagogical integration within a short educational module. Research methods: theoretical analysis of scientific sources on mobile-assisted and digital language learning, qualitative content analysis of the functions of selected applications, and comparative analysis of their potential for developing different types of speech activity, including reading, speaking, writing, and collaborative communication. The study identifies the main criteria for selecting digital tools: functional compliance with educational objectives, quality of feedback, opportunities for personalization, support for group interaction, potential to create educational content, and assessment capabilities. The article characterizes the didactic potential of several digital programs for foreign language training, including Readlang for reading comprehension and vocabulary development, ChatGPT and MagicSchool AI for language assistance and methodological design, Canva for visualization and creation of educational materials, and Miro for project-based collaboration and peer assessment. Examples of tasks and recommendations for integrating digital applications into a short educational module for pre-service teachers of natural sciences and mathematics are proposed. Their comprehensive use provides a phased organization of students' foreign language activities from the perception and comprehension of a professional foreign language text to the productive use of a foreign language in communication.

Keywords: digital applications, foreign language training, pre-service teachers of natural sciences and mathematics, functionality, selection criteria.

УДК 373.5.091.33:004.8
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.148-152

Кривонос Олександр Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
krypton@zu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4211-6541

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ШІ-ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ NO-CODE ІНСТРУМЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ GOOGLE TEACHABLE MACHINE)

Анотація. Стрімка експансія штучного інтелекту (ШІ) зумовлює трансформацію освітньої парадигми, вимагаючи формування ШІ-грамотності як базової компетенції учнів. Проте високий «поріг входження» через складність математичного апарату та синтаксису мов програмування створює методичне протиріччя для учнів середньої ланки. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці методичних рекомендацій щодо використання no-code інструментів (на прикладі Google Teachable Machine) для формування базової ШІ-грамотності учнів у процесі навчання інформатики. Застосовано порівняльно-типологічний метод для аналізу підходів до вивчення ІТ та системний аналіз для розгляду процесу формування ШІ-грамотності як цілісної системи. Обґрунтовано ефективність використання методу навчання з перенесенням знань (transfer learning) засобами візуальних ML-платформ. Доведено, що no-code підхід дозволяє змістити акцент із написання коду на концептуальне проєктування інтелектуальних моделей та аналіз даних. Визначено потенціал інтеграції таких моделей у середовище Scratch для створення систем безконтактного керування та екологічного моніторингу. Виявлено обмеження інструменту, зокрема ризик виникнення «ілюзії розуміння» та технічні залежності.

Ключові слова: штучний інтелект, машинне навчання, no-code інструменти, Teachable Machine, навчання інформатики.

Вступ. Стрімкий розвиток та експансія технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) у всі сфери людської життєдіяльності спричинили фундаментальну трансформацію освітньої парадигми. У 2024–2026 роках розуміння принципів функціонування алгоритмів машинного навчання (Machine Learning, ML) остаточно перейшло з категорії вузькоспеціалізованих технічних навичок до базового інваріанту загальної функціональної грамотності особистості. У контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ) та світових стратегій цифровізації освіти (зокрема Digital Education Action Plan ЄС), виникає гостра потреба у підготовці здобувачів освіти, здатних не лише ефективно експлуатувати готові ШІ-сервіси, а й критично аналізувати логіку їхнього «навчання», валідувати вхідні дані та усвідомлювати соціально-етичні наслідки автоматизованих рішень.

Сучасний етап розвитку методики навчання інформатики вимагає переходу від вивчення закритих програмних середовищ до опанування принципів побудови складних систем. Проте впровадження тематики ШІ у шкільний курс стикається з суттєвим методичним протиріччям: високий «поріг входження», зумовлений складністю математичного апарату та специфічним синтаксисом мов програмування (зокрема Python), часто стає перешкодою для учнів середньої ланки. Це породжує ризик формування фрагментарних знань, де ШІ сприймається як «магічна технологія» без зрозумілої внутрішньої структури.

Використання інструментарію класу no-code, яскравим представником якого є Google Teachable Machine, дозволяє ефективно розв'язати зазначену суперечність. Даний підхід актуалізує впровадження стратегії «learning by doing», де освітній акцент зміщується з технічних аспектів написання коду на концептуальне проектування: архітектуру інтелектуальної моделі, формування репрезентативних датасетів та інтерпретацію отриманих результатів. Це не лише демократизує доступ до високотехнологічних знань, забезпечуючи рівні можливості для самореалізації учнів незалежно від їхнього попереднього досвіду програмування, а й створює необхідний когнітивний фундамент для подальшого переходу до професійної розробки систем штучного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції штучного інтелекту в освітній простір є об'єктом прискіпливої уваги українських дослідників. Дослідження О.Панухник доповнює теоретичну базу статті аналізом етичних і відповідальних меж використання інтелектуальних систем, що дозволяє обґрунтувати необхідність формування критичного мислення учнів як запобіжника неконтрольованому впливу ШІ в освітньому процесі [8].

Питання загальної методології та адаптації змісту комп'ютерних дисциплін до вимог сучасного ринку праці детально розкрито у дослідженні К.Осадчої [7]. У контексті викладання програмування, В.Величко, О.Ганієв та С.Жадан акцентують увагу на ШІ як інструменті для аналізу та класифікації задач, що дозволяє автоматизувати перевірку знань [5].

Окремий пласт досліджень присвячений генеративним моделям. Так, Ю.Сіциліцин та В.Осадчий аналізують можливості використання ChatGPT у дистанційному навчанні програмування початківців [9]. Логічним продовженням цієї дискусії є наше попереднє дослідження, у якій детально досліджено використання генеративного штучного інтелекту безпосередньо для створення програмного коду. В дослідженні [6] обґрунтовано ефективність інтеграції ШІ-інструментів у процес розробки ПЗ, що дозволяє змістити акцент з рутинного кодування на архітектурне проектування та алгоритмічну логіку.

Важливим складником теоретичного базису дослідження є аналіз міжнародного досвіду формування ШІ-грамотності (AI Literacy). У систематичному огляді літератури M.Laupichler та ін. узагальнено підходи до викладання ШІ у вищій та загальній освіті, що дозволяє визначити універсальні компоненти ШІ-компетентності для різних вікових груп [1]. Концептуальні засади та дизайн-міркування щодо самої структури цієї грамотності розкрито у праці D.Long та B.Magerko, де автори виокремлюють конкретні

© Кривонос О. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

компетенції, необхідні для розуміння принципів роботи інтелектуальних систем [2].

Питання вікової адекватності та розробки адаптованих навчальних планів для середньої школи (K-12) висвітлено у дослідженні фахівців MIT Media Lab – R.Williams, H.W.Park та C.Breazeal. Автори доводять ефективність практико-орієнтованого підходу до вивчення ШІ саме в шкільному віці, що безпосередньо корелює з нашою методикою використання візуальних інструментів [4].

Проте, якщо генеративний ШІ (згідно наших попередніх досліджень) допомагає у створенні готового програмного продукту, то використання no-code платформ, таких як Teachable Machine, дозволяє учням зрозуміти «фундамент» цих технологій – принципи збору даних та навчання нейронних мереж, які згодом і стають основою для роботи потужних генеративних моделей [6]. Таким чином, наше дослідження доповнює існуючі напрацювання, пропонуючи методику формування базових ML-компетентностей ще до етапу активного використання генеративного ШІ в програмуванні.

Для глибшого розуміння місця інструментів типу No-code у системі комп'ютерної освіти необхідно провести демаркацію між традиційними підходами до програмування та сучасними методами, що базуються на використанні штучного інтелекту. Якщо у попередніх дослідженнях автора акцент зміщувався на використання генеративного ШІ як допоміжного засобу для автоматизації створення програмного коду, то поточна розробка фокусується на «докодовому» етапі – розумінні природи даних та логіки навчання нейромереж.

Такий підхід дозволяє виокремити зміну ролі учня: від написання чітких детермінованих інструкцій до проектування інтелектуальних моделей через добір релевантних прикладів.

Мета статті: теоретичне обґрунтування та розробка методичних рекомендацій щодо використання no-code інструментів (на прикладі сервісу Google Teachable Machine) для формування базової ШІ-грамотності учнів у процесі навчання інформатики.

Методи дослідження: порівняльно-типологічний метод використано для аналізу різних підходів до вивчення інформаційних технологій; системний аналіз дозволяє розглядати процес формування ШІ-грамотності як цілісну систему, а не набір випадкових вправ.

Виклад основного матеріалу. В основі функціонування сервісу Teachable Machine лежить бібліотека відкритого коду TensorFlow.js, що дозволяє інтегрувати складні алгоритми машинного навчання безпосередньо у веб-середовище. З дидактичної точки зору, ключовою перевагою інструменту є реалізація методу навчання з перенесенням знань (transfer learning). Дана технологія передбачає використання претренованих нейронних мереж (зокрема архітектури MobileNet), які вже мають сформовані вагові коефіцієнти для розпізнавання базових ознак об'єктів. Процес «навчання», який здійснює учень, полягає у тонкому налаштуванні (fine-tuning) вихідного шару моделі на специфічному наборі даних, що мінімізує часові витрати на обчислення та робить результат доступним у реальному часі [1].

Для цілей методики навчання інформатики доцільно класифікувати функціональні можливості інструменту за типом вхідних модальностей, кожна з яких має специфічне освітнє навантаження:

– Класифікація візуальних образів (Image Project). Система здійснює виявлення статистичних закономірностей у піксельних масивах. У контексті навчання це дозволяє продемонструвати концепцію формування ознак (feature extraction) та критичну роль варіативності вибірки для запобігання помилковим кореляціям між об'єктом та його оточенням.

– Аналіз акустичних сигналів (Audio Project). Технологічна реалізація базується на трансформації звукових коливань у спектрограми – візуальне представлення частотно-часових характеристик звуку. Даний модуль дозволяє наочно продемонструвати учням процес конвертації аналогового сигналу у цифровий формат, придатний для аналізу нейронною мережею.

– Кінематичне моделювання (Pose Project). Модуль функціонує на базі алгоритму PoseNet, що спеціалізується на ідентифікації ключових антропометричних точок. З методичної точки зору, це дозволяє вивчити принципи абстрагування даних, де складне зображення людського тіла декомпозується до сукупності векторів та геометричних примітивів («скелетної моделі»).

Важливим аспектом безпеки освітнього середовища є архітектурне рішення on-device machine learning. Оскільки всі етапи – від захоплення даних до виведення результату – відбуваються локально в межах браузера, забезпечується повна конфіденційність біометричної інформації учнів. Дана характеристика знімає низку етичних та юридичних бар'єрів при впровадженні технологій штучного інтелекту в навчальних закладах.

Завершальним етапом роботи з інструментом є експорт моделі у форматі TensorFlow.js або TensorFlow Lite, що забезпечує технологічну наступність: від візуального проектування у Teachable Machine до програмної реалізації інтелектуальних систем у професійних середовищах розробки або візуальних мовах програмування.

Функціональна архітектура Teachable Machine базується на принципі абстрагування від складних математичних обчислень та синтаксису програмування, що дозволяє змістити фокус навчання на методологію побудови систем штучного інтелекту. Використання цього інструменту в освітньому процесі реалізує концепцію «конструктивізму», де учень виступає активним творцем інтелектуального продукту. Основна перевага полягає у візуалізації життєвого циклу розробки моделі: від формування навчальної вибірки (dataset) до оцінки точності класифікації (рис.1). Такий підхід сприяє формуванню у школярів алгоритмічного мислення нового типу, де розв'язання задачі досягається не через написання чіткої інструкції, а через добір релевантних прикладів для навчання нейронної мережі.

Методична цінність сервісу розкривається через можливість практичного дослідження понять класифікації та розпізнавання образів. Учні отримують змогу експериментувати з трьома типами вхідних даних: візуальними (зображення), акустичними (звуки) та кінематичними (пози тіла). Це дозволяє вчителю інтегрувати елементи машинного навчання в різні розділи курсу інформатики. Наприклад, при вивченні теми «Кодування інформації» учні можуть дослідити, як нейромережа інтерпретує піксельні дані або звукові хвилі, перетворюючи їх на числові вектори для подальшого аналізу. Таким чином, інструмент стає засобом міжпредметної інтеграції, поєднуючи інформатику з біологією (розпізнавання видів рослин) або фізикою (аналіз звукових коливань).

Окремої уваги заслуговує аналіз етапу тестування та валідації моделі, який є критичним для розвитку аналітичних здібностей. Teachable Machine надає інструменти для виявлення системних помилок на-

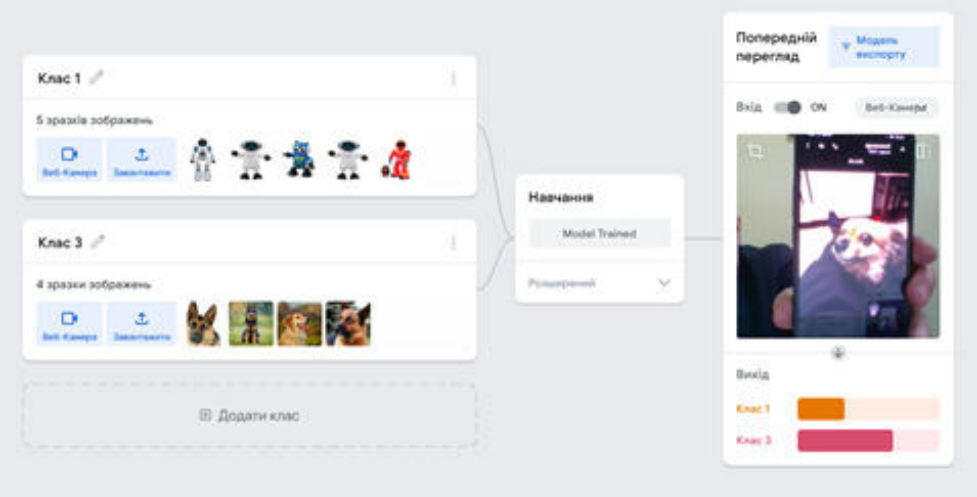

Рис.1. Приклад реалізації моделі машинного навчання, призначеної для бінарної класифікації об'єктів (наприклад, диференціація зображень робота та собаки).
Джерело: систематизовано автором

вчання, зокрема явища перенавчання (overfitting) або зміщення даних (bias). Коли модель демонструє некоректні результати через недостатню варіативність вибірки, учень змушений проводити рефлексивний аналіз: шукати причини невдачі у вхідних даних та коригувати їх. Це стимулює розвиток критичного ставлення до технологій ШІ та розуміння того, що якість інтелектуальної системи безпосередньо залежить від об'єктивності та репрезентативності інформації, на якій вона базувалася.

Практичне впровадження Teachable Machine у шкільний курс інформатики доцільно реалізовувати через метод проєктів, що дозволяє учням пройти повний цикл розробки інтелектуальної системи. Один із базових сценаріїв передбачає створення моделі екологічного моніторингу, де учні навчають нейромережу класифікувати побутові відходи (пластик, папір, скло) за допомогою веб-камери. На етапі підготовки даних учні стикаються з проблемою варіативності: модель має розпізнавати об'єкт незалежно від освітлення чи ракурсу. Таке завдання не лише формує навички роботи з даними, а й демонструє прикладне значення штучного інтелекту у вирішенні глобальних суспільних викликів, реалізуючи міжпредметні зв'язки з екологією.

Більш складний рівень реалізації передбачає інтеграцію навченої моделі у візуальне середовище програмування Scratch. Завдяки спеціальному розширенню, експортована з Teachable Machine модель стає джерелом подій для програмного коду. Це відкриває можливості для створення інтерфейсів безконтактного керування: наприклад, розробка гри, де рух персонажа контролюється певними жестами рук або положенням голови (використання моделі поз – PoseNet). У такому контексті ШІ перестає бути самоціллю і стає інструментом введення даних, що дозволяє учням глибше зрозуміти архітектуру сучасних людино-машинних інтерфейсів.

Особливу методичну цінність має впровадження лабораторних робіт на дослідження аудіо-класифікації. Учні можуть створювати системи «розумного дому», що реагують на специфічні звукові команди (плескіт, свист або ключові слова). Важливим дидактичним моментом тут є аналіз фонового шуму: учні навчають модель окремому класу «Тиша/Фон», щоб мінімізувати хибні спрацьовування. Це дозволяє на практиці розібрати поняття співвідношення сигналу та шуму, а також важливість очищення даних (data cleaning) перед початком навчання нейромережі.

Завершальним етапом практичної реалізації має стати рефлексивний аналіз створених моделей. Вчитель може запропонувати учням «зламати» моделі один одного, підбираючи вхідні дані, які можуть ввести алгоритм в оману (наприклад, фотографію об'єкта замість самого об'єкта). Такий ігровий елемент критичного тестування дозволяє усвідомити межі застосування ШІ та зрозуміти, що комп'ютер не «розуміє» сутність предмета, а лише ідентифікує статистичні закономірності у вхідному сигналі.

Практична реалізація: Розробка інтелектуальної системи моніторингу присутності учнів.

Для демонстрації прикладного потенціалу no-code інструментарію доцільно розглянути проєктне завдання з автоматизації обліку відвідуваності занять. Метою кейсу є побудова моделі бінарної класифікації, здатної диференціювати стан робочого місця учня («присутній» / «відсутній»).

Методологія моделювання задачі передбачає наступні етапи:

1. Учні створюють два класи візуальних даних. Перший клас («Empty Seat») містить зображення порожніх учнівських місць за різних умов освітлення та ракурсів. Другий клас («Student Present») включає репрезентативну вибірку зображень учнів. На цьому етапі вчитель наголошує на важливості об'єктивності даних. Учні мають зрозуміти, що результати роботи ШІ залежать від якості завантажених фотографій. Якщо набір прикладів буде одноманітним (наприклад, тільки діти в однаковій формі), система може «звикнути» до однієї ознаки й помилятися в інших ситуаціях. Тому завдання учнів – зробити вибірку максимально різноманітною.

2. Процес навчання нейронної мережі в середовищі Teachable Machine базується на архітектурі MobileNet. У межах дослідження учням пропонується експериментально встановити оптимальну кількість епох (циклів) навчання (рекомендовано 80–100) для досягнення високої точності (Accuracy) та мінімізації втрат (Loss) при роботі зі схожими за кольоровою гамою фоновими об'єктами.

3. Отримана модель експортується у середовище візуального програмування Scratch. Програмна логіка проєкту передбачає використання розширення Teachable Machine для створення циклічного алгоритму перевірки: якщо ймовірність класу «Empty Seat» перевищує встановлений поріг (наприклад,

0.9) протягом визначеного часу, система автоматично інкрементує лічильник відсутніх або подає сигнал сповіщення.

Реалізація такого проєкту дозволяє учням не лише опанувати технічні навички роботи з ML-платформами, а й усвідомити етичні аспекти використання систем відеоспостереження, конфіденційності біометричних даних та критично оцінити ймовірність похибки ШІ в реальних умовах (наприклад, розпізнавання залишеного на стільці одягу як «присутності» учня).

Попри високу дидактичну цінність, використання Teachable Machine має низку технічних та методичних обмежень, які вчителю слід враховувати при плануванні занять. По-перше, це проблема «ілюзії розуміння». Оскільки інструмент максимально спрощує процес, в учнів може сформуватися хибне уявлення, що машинне навчання – це лише «натискання кнопок». Без належного теоретичного супроводу школярі можуть не усвідомити внутрішню логіку роботи нейронних мереж, сприймаючи результат як магічне вгадування, а не як складний статистичний аналіз вагових коефіцієнтів.

По-друге, існують суттєві технічні залежності. Сервіс критично залежить від стабільного високошвидкісного інтернет-з'єднання та обчислювальних потужностей браузера. Хоча саме навчання відбувається на серверах Google, збір даних (особливо відео високої чіткості) та подальше тестування моделі в реальному часі створюють значне навантаження на апаратне забезпечення шкільних комп'ютерів. Крім того, виникає питання конфіденційності даних: використання веб-камер та мікрофонів у класі потребує чіткого дотримання етичних протоколів та отримання дозволів на обробку біометричних даних учнів, навіть якщо обробка відбувається локально в браузері.

Нарешті, серйозним методичним викликом є вузька спеціалізація моделей. Teachable Machine обмежена лише завданнями класифікації (зображень, звуків або поз). Вона не дозволяє продемонструвати інші фундаментальні напрями ШІ, такі як регресійний аналіз, генеративні моделі (на кшталт ChatGPT чи Midjourney) або навчання з підкріпленням (reinforcement learning). Це створює ризик формування однобокого уявлення про машинне навчання. Тому вчителю важливо позиціювати цей інструмент лише як «вхідну точку», за якою має слідувати ознайомлення з більш комплексними системами та алгоритмами.

Висновки. Впровадження no-code інструментів, зокрема Google Teachable Machine, дозволяє ефективно формувати ШІ-грамотність учнів шляхом зниження «порогу входження» та зміщення акценту з написання коду на концептуальне проєктування інтелектуальних моделей. Такий підхід мінімізує когнітивне навантаження, стимулює розвиток критичного мислення та аналітичних навичок, перетворюючи школярів із пасивних споживачів на активних творців цифрових продуктів у межах STEM-освіти. Водночас успішна реалізація методики потребує збалансованого поєднання візуального моделювання з опануванням теоретичних основ для запобігання «ілюзії розуміння» технологій. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методик плавного переходу від візуальних моделей до професійних мов програмування (Python) та бібліотек (TensorFlow, Keras), а також в інтеграції інструментів ШІ в курси медіаграмотності для навчання учнів протидії дезінформації та критичного аналізу алгоритмічних систем.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Laupichler M.C., Asteria F., Schiefer J., Herzig B. Artificial intelligence literacy in higher and general education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol.3. Article 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101
2. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 20). New York, USA: Association for Computing Machinery, 2020. P.1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
3. Carney M., Webster B., Alvarado I., Phillips K., Howell N., Griffith J., Jongejan J., Pitaru A., Chen A. Teachable machine: approachable web-based tool for exploring machine learning classification. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA 20). New York, USA: Association for Computing Machinery, 2020. P.1–8. https://doi.org/10.1145/3334480.3382839
4. Williams R., Park H.W., Breazeal C. A is for Artificial Intelligence. Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '19). New York, USA: Association for Computing Machinery, 2019. Paper 447, P.1–11. https://doi.org/10.1145/3290605.3300677
5. Величко В., Ганієв О., Жадан С. Штучний інтелект як інструмент аналізу і класифікації задач з програмування в освітньому процесі. Технології електронного навчання. 2024. Вип.8. С.66–73. https://doi.org/10.31865/2709-840082024316949.
6. Кривонос О.М. Використання генеративного AI для створення програмного коду. Наука і техніка сьогодні. 2024. Вип.12 (40). С.1314–1325. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-1314-1325.
7. Осадча К.П., Бармак О.В. Використання технологій штучного інтелекту для підвищення якості комп'ютерної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії інноваційного розвитку економіки» (MSIE-2023). Київ: КНУТД, 2023. С.265–267. URL: https://test.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/26086/1/MSIE_2023_P265-267.pdf
8. Панухник О.В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. Галицький економічний вісник. 2023. Вип.83 (4). С.202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
9. Сіциліцин Ю.О., Осадчий В.В. Можливості використання ChatGPT у дистанційному навчанні програмування початківців. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Вип.97 (5). С.167–180. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5277.

References

1. Laupichler, M.C., Asteria, F., Schiefer, J., & Herzig, B. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and general education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, Article 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101
2. Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 20)* (pp.1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
3. Carney, M., Webster, B., Alvarado, I., Phillips, K., Howell, N., Griffith, J., Jongejan, J., Pitaru, A., & Chen, A. (2020). Teachable machine: approachable web-based tool for exploring machine learning classification. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA 20)* (pp.1–8). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3334480.3382839
4. Williams, R., Park, H.W., & Breazeal, C. (2019). A is for Artificial Intelligence. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '19)* (pp.1–11. Paper 447). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3290605.3300677
5. Velychko, V., Ganiiev, O., & Zhadan, S. (2024). Artificial intelligence as a tool for analysis and classification of programming tasks in the educational process. *E-learning Technologies*, *8*, 66–73. https://doi.org/10.31865/2709-840082024316949
6. Kryvonos, O.M. (2024). Using generative AI to create program code. *Science and Technology Today*, *12* (40), 1314–1325. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-1314-1325
7. Osadcha, K.P., & Barmak, O.V. (2023). Using artificial intelligence technologies to improve the quality of computer education. *Modern Strategies for Innovative Economic Development – Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (MSIE-2023)* (pp.265–267). https://test.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/26086/1/MSIE_2023_P265-267.pdf
8. Panukhnyk, O.V. (2023). Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education seekers: Responsible limits of AI content. *Galician Economic Bulletin*, *83*(4), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
9. Sytsylitsyn, Yu O., & Osadchyi, V.V. (2023). Possibilities of using ChatGPT in distance learning for beginning programmers. *Information Technologies and Learning Tools*, *97* (5), 167–180. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5277

Рукопис надійшов: 09.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 14.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Kryvonos Oleksandr
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Computer Science and Information Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

METHODOLOGY FOR DEVELOPING AI LITERACY IN STUDENTS USING NO-CODE TOOLS (BASED ON THE EXAMPLE OF GOOGLE TEACHABLE MACHINE)

Abstract. The rapid expansion of artificial intelligence (AI) necessitates a transformation of the educational paradigm, requiring the development of AI literacy as a basic competence for students. However, the high «entry threshold» caused by the complexity of the mathematical apparatus and programming language syntax creates a methodological contradiction for secondary school students. The study aims to theoretically substantiate and develop methodological recommendations for using no-code tools (specifically Google Teachable Machine) to build students' basic AI literacy in computer science education. The study employs a comparative-typological method to analyze approaches to learning IT and a systems analysis to consider the process of AI literacy development as a holistic system. The effectiveness of transfer learning on visual ML platforms is substantiated. It is proven that the no-code approach allows shifting the focus from code writing to the conceptual design of intelligent models and data analysis. The potential for integrating such models into the Scratch environment for creating contactless control systems and environmental monitoring is identified. The limitations of the tool, including the risk of an «illusion of understanding» and technical dependencies, are revealed. Successful implementation of the methodology requires a balanced combination of visual modeling with mastery of theoretical foundations to prevent the «illusion of understanding» of technologies. Prospects for further research include developing methods for a smooth transition from visual models to professional programming languages (Python) and libraries (TensorFlow, Keras), as well as integrating AI tools into media literacy courses to teach students how to counter disinformation and critically analyze algorithmic systems.

Keywords: artificial intelligence, machine learning, no-code tools, Teachable Machine, computer science education.

УДК 373.2:796.035]:001.895
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.153-156

Левінець Наталія Валентинівна
кандидат педагогічних наук, доцент
старший науковий співробітник відділу дошкільної освіти
Інститут педагогіки НАПН України м.Київ, Україна
fasantaliya@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5191-4940

Лохвицька Любов Василівна
кандидат педагогічних наук, професор
професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти та соціальної педагогіки і соціальної роботи
Університет Григорія Сковороди в Переяславі м.Переяслав, Україна
lokhvytska@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6852-5477

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ПРОЄКТАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Обґрунтування інноваційних моделей управління соціальними проєктами фізкультурно-оздоровчого спрямування в системі дошкільної освіти передбачає пошук нових ефективних інструментів у забезпеченні її якості. Головна мета полягала в аргументації потреби впровадження інноваційних моделей управління соціальними проєктами з фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільній освіті (мережеві, проєктно-орієнтовані, цифрові, кризово-адаптивні) та визначенні їх сутності. Для її реалізації використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез, конкретизація, метод систематизації, узагальнення, прогнозування. За результатами проведеного дослідження схарактеризовано особливості таких інноваційних моделей, що належать до групи проєктних: мережева – ґрунтується на кластеризації закладів та горизонтальних партнерських зв'язках, забезпечуючи об'єднання ресурсів, досвіду, інноваційних практик та сприяє координації дій між її учасниками; проєктно-орієнтована – забезпечує реалізацію фізкультурно-оздоровчих програм через структуровані етапи, формуючи міждисциплінарну взаємодію, що сприяє прозорості процесів, своєчасній корекції впливів, обміну успішними практиками та створенню цілісної дієвої системи; цифрові – інтегрують цифрові технології для координації, моніторингу та адаптації, створюючи платформи прозорої взаємодії; кризово-адаптивні – забезпечують гнучке реагування на непередбачувані умови шляхом швидкої перебудови структури, перерозподілу ресурсів та корекції планів, формуючи адаптивні стратегії. Система дошкільної освіти потребує інтеграції ієрархічної та проєктної моделей, що забезпечує динамічність, інноваційність і розвиток партнерських ініціатив у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Ключові слова: управління, інноваційні моделі, соціальні проєкти, фізкультурно-оздоровча діяльність, заклади дошкільної освіти.

Вступ. В умовах сучасних викликів, за яких функціонує дошкільна освіта, турбота про здоров'я дітей стає пріоритетом державної політики та суспільного розвитку. Зростання впливу негативних чинників (гіподинамія, стреси, безпекові обмеження, цифрова залежність тощо) на розвиток особистості актуалізує потребу пошуку нових управлінських рішень, які забезпечать ефективну реалізацію соціальних проєктів фізкультурно-оздоровчої спрямованості. Інноваційні моделі управління інтегрують освітні, медико-профілактичні та соціальні ресурси у формуванні культури здоров'я особистості з раннього віку. Це зумовлює застосування системного підходу, що враховує міждисциплінарність та партнерську взаємодію. Інноваційні моделі управління, які поєднують освітні технології, інформаційні інструменти та соціальну роботу, забезпечують ефективність програм, орієнтованих на підвищення рухової активності, психоемоційної стабільності та соціальної адаптації дітей.

Впровадження інноваційних моделей управління соціальними проєктами фізкультурно-оздоровчого спрямування має значний науково-практичний потенціал, оскільки це не лише оптимізує управлінські процеси, а й створює умови для оптимального функціонування розвивального здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти. Як наслідок підвищується розвиток соціальної відповідальності, зміцнюється партнерство між закладами освіти, родиною та громадою, що узгоджується зі стратегічними завданнями сталого розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інноваційних моделей задля поліпшення процесу управління соціальними проєктами перебуває в площині вивчення багатьох закордонних і українських учених: J.Hoey et al. [7], Y.Mora et al. [9], Г.Лопушняк і А.Василик [1], Н.Синюк і О.Кравчук [2], І.Туболець [3] та ін. Наголошується, що серед важливих векторів пошуку ефективного забезпечення суспільних запитів є усвідомлення сутності практики управління соціальними проєктами та застосування щодо їх реалізації інноваційних моделей. Передусім, це охоплює ті нові системи, що становлять концептуальний та методологічний інструмент у підвищенні якості життя різних категорій населення [3]. Такими, до прикладу, визначено: модель подвійного процесу [7], цифровізацію соціальної сфери, використання Agile-методологій та гібридні моделі управління [2]. При цьому важливо враховувати особливості соціальних проєктів, що різняться спрямованістю мети реалізації [1]. Суттєвою ознакою є визначення потреб адресантів і формування управлінської стратегії соціального проєкту для досягнення синергетичного ефекту. Своєю чергою, це сприяє інтеграції управлінських практик, що ґрунтуються на соціальному партнерстві, міжгалузевій взаємодії, адаптивності і гнучкості [2].

Науковий доробок A.McGowan [8], N.Moskalenko et al. [10], A.Ramos-Pla та L.Fornons Casol [11], Y.Ye [12], Н.Черепаня і Н.Русин [2] та ін. акцентує увагу, що чільне місце в дошкільній освіти

© Левінець Н. В., Лохвицька Л. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

має належати розробці, плануванню і впровадженню соціальних проєктів, що стосуються фізкультурно-оздоровчої діяльності і становлять синтезованість сфер освіти, медицини та громади. Зазначене зумовлено потребами забезпечення здоров'язбереження дітей і посилення ефективності фізичного виховання із врахуванням соціального контексту.

Результати аналізу дають підстави стверджувати, що зазначений аспект дослідження розглядається через призму застосування традиційних підходів і не враховується взаємозв'язок освітньої і медичної галузей у розвитку дитини. Мають місце труднощі в реалізації змішаних проєктів та відсутність міждисциплінарної інтеграції [11]. Фізичне виховання і охорона здоров'я на етапі дошкільного дитинства мають фундаментальне значення для підтримки здорового способу життя та всебічного розвитку маленьких громадян, що в подальшому вплине на благополуччя громади [12].

Зважаючи на сучасні виклики в контексті різних аспектів здоров'я дітей та їх соціальну адаптованість, як підкреслили H.Cai [5], I.Danylchenko et al. [6], важливо застосовувати міждисциплінарний підхід, здійснювати пошук ефективних шляхів і застосовувати інновації в дошкільній освіті. Однією з них є впровадження нових моделей управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах дошкільної освіти, оптимізація розподілу ресурсів, забезпечення соціального партнерства в реалізації проєктної роботи.

Метою статті є обґрунтування потреби застосування інноваційних моделей у здійсненні управління соціальними проєктами, що передбачають поліпшення фізкультурно-оздоровчої діяльності в системі дошкільної освіти і окреслення сутності таких провідних: мережеві, проєктно-орієнтовані, цифрові та кризово-адаптивні.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використовувався комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез – у ході вивчення науково-джерельної бази з питань управління соціальними проєктами, застосування інноваційних моделей та поліпшення фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах дошкільної освіти; конкретизація – для виокремлення інноваційних моделей; метод систематизації – для опису сутності і особливостей впровадження інноваційних моделей управління соціальними проєктами як цілісних систем у дошкільній освіті; узагальнення – у формулюванні висновків щодо отриманих результатів проведеного дослідження на основі визначеної мети; прогнозування – в означенні перспектив подальшого наукового пошуку для збагачення освітнього контенту.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики, у яких функціонує система дошкільної освіти, зумовлюють перехід від ієрархічної моделі управління до проєктної. Вона забезпечує динамічність та інноваційність, проте вимагає високого рівня координації учасників проєкту, має ризик нестабільного фінансування та залежить від партнерських домовленостей. Тому найбільш виваженим у практиці фізкультурно-оздоровчих проєктів у системі дошкільної освіти є поєднання цих двох підходів: використання ієрархічної моделі для гарантування стандартів і безпеки та проєктної – для розвитку нових форм роботи й партнерських ініціатив.

Інноваційні моделі управління соціальними проєктами фізкультурно-оздоровчого спрямування ґрунтуються на комплексному підході, адже вони поєднують освітні, соціальні та оздоровчо-профілактичні аспекти, створюючи цілісну систему підтримки розвитку дитини. Це дозволяє розширити проєктну модель і замінити ієрархічну в ситуаціях, коли потрібні швидкість, інноваційність та стійкість до кризових явищ. Сучасні управлінські механізми забезпечують ефективну реалізацію таких проєктів, дозволяють залучати додаткові ресурси, підтримувати партнерства та впроваджувати зміни швидше, оперативно реагуючи на наслідки криз в освітній сфері. В управлінській практиці набувають поширення мережеві, проєктно-орієнтовані, цифрові та кризово-адаптивні моделі, що дозволяє гнучко реагувати на потреби вихованців та запити батьків.

Ґрунтуючись на науково-методологічному розумінні мережування як систематизованого процесу організації та розвитку зовнішніх і внутрішніх зв'язків між людьми, групами чи організаціями, що функціонують як «вузли» єдиної структури. У системі дошкільної освіти *мережеві моделі управління* передбачають створення кластерів закладів, які спільно реалізують фізкультурно-оздоровчі програми, що базуються на горизонтальних зв'язках, партнерствах та децентралізованій координації. Це дозволяє об'єднувати ресурси, досвід та інноваційні практики декількох закладів, формуючи єдине освітньо-оздоровче середовище. Кластери забезпечують координацію дій між педагогами, медичними працівниками та соціальними партнерами. Завдяки мережевій взаємодії заклади дошкільної освіти оперативно впроваджують інновації, підвищують якість методичного супроводу та проводять спільні заходи, що формує стійку систему підтримки фізичного розвитку та здоров'я дітей, засновану на соціальному партнерстві та солідарній відповідальності.

Проєктно-орієнтована модель розглядається як сучасна управлінська технологія, що забезпечує реалізацію фізкультурно-оздоровчих програм через чітко структуровані етапи: планування, виконання, моніторинг та оцінювання результатів. Основною одиницею є проєкт з визначеними цілями, ресурсами і термінами, тобто акцентується увага на результативності та управлінні портфелем проєктів. На етапі планування визначаються конкретні цілі, наприклад, забезпечення умов для оптимальної рухової активності дітей або формування в них навичок здорового способу життя. Це гарантує прозорість і розуміння всіма залученими до реалізації проєкту сутності його здійснення. Впровадження проєкту передбачає створення команд/груп, до складу яких доєднуються вихователі, інструктори з фізичної культури, психологи, медичні працівники, представники батьківської громади та соціальні партнери. Така міждисциплінарна взаємодія має значний потенціал у розробці комплексних програм, що охоплюють не лише тілесну складову, а й соціально-психологічну підтримку. Моніторинг та оцінювання результатів здійснюються на основі систематичних спостережень, використання комплексу верифікованих діагностичних процедур. Це сприяє своєчасній корекції освітньо-оздоровчих впливів, визначенні ефективних засобів та методів, й застосуванні між закладами обмінами успішними практиками. Як результат формується дієва система фізкультурно-оздоровчої діяльності, яка підвищує якість дошкільної освіти та зміцнює соціальну взаємодію між закладами освіти, медичними установами та громадою.

Цифрові моделі управління соціальними проєктами фізкультурно-оздоровчого спрямування інтегрують можливості цифрових технологій для координації, прогнозування, моніторингу та адаптації до змін. Ця модель передбачає створення цифрових платформ, де заклади дошкільної освіти, медичні установи, батьківська громада, місцева влада, соціально

відповідальний бізнес та громадські організації можуть обмінюватися потрібною інформацією (даними, планами, результатами тощо). Це забезпечує прозорість управлінських процесів, оперативність прийняття рішень і можливість інтеграції різних форм діяльності в єдину систему. Ресурси цифрової моделі управління дозволяють моніторити стан здоров'я дітей у реальному часі, координувати проведення фізкультурного дозвілля та оздоровчих заходів, організовувати консультації і тренінги у дистанційному форматі, а також ефективно управляти фінансовими та матеріальними ресурсами. Вони формують мережеву взаємодію між партнерами, у якій кожен має доступ до актуальної інформації і може оперативно реагувати на зміни в поетапній реалізації плану соціального проєкту, що створює більш гнучку, інтегровану та стійку модель.

Кризово-адаптивні моделі управління орієнтовані на гнучке реагування у складних і непередбачуваних умовах та випередження ризиків. Вони передбачають створення механізмів швидкої перебудови структури управління, перерозподілу ресурсів та корекції планів залежно від кризової ситуації. Фундаментальне значення у цій моделі має міжсекторальна взаємодія: партнери спільно формують адаптивні стратегії, що дозволяють підтримувати безперервність фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми у періоди нестабільності.

Отже, ієрархічна модель є статичною, вертикальною і орієнтованою на контроль, а проєктна модель – динамічна, тимчасова і спрямована на результат. До її різновидів належать: мережеві, проєктно-орієнтовані, цифрові та кризово-адаптивні, що є сучасними трансформаціями і поєднують гнучкість мережевих зв'язків, технологічну підтримку та адаптивність до ризиків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інноваційні моделі управління соціальним проєктами фізкультурно-оздоровчого спрямування у діяльності закладів дошкільної освіти демонструють перехід від домінування ієрархічної системи на користь гнучкого проєктно-орієнтованого підходу. Це забезпечує партнерську та ресурсну синергію у реалізації фізкультурно-оздоровчих програм та формуванні стійких соціальних практик.

Мережеві, проєктно-орієнтовані, цифрові та кризово-адаптивні моделі дозволяють оперативно реагувати на сучасні виклики, задовольняти потребу дітей зростати у безпечному та здоровому середовищі. Використання цифрових інструментів забезпечує прозорість моніторингу, аналітику результатів та прогнозування ризиків, а кризово-адаптивні механізми сприяють гнучкому переформатуванню проєктів відповідно до змінених умов. Вони формують нову парадигму, у якій системоутворювальним є поєднання науково обґрунтованих підходів, практичної орієнтації та соціального партнерства. Це створює умови для сталого розвитку закладів дошкільної освіти, підвищення якості освітньої діяльності та збереження і зміцнення здоров'я дітей як стратегічного ресурсу суспільства. Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці методик оцінювання ефективності впровадження інноваційних моделей у практику управління соціальними проєктами, що реалізуються з метою поліпшення фізкультурно-оздоровчої діяльності в системі дошкільної освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Лопушняк Г.С., Василик А.В. Концептуальні основи управління соціальними проєктами. *Актуальні проблеми економіки*. 2024. Вип.4 (274). С.210–220. https://doi.org/10.32752/1993-6788-2024-1-274-210-220
2. Синюк Н. В., Кравчук О. А. Особливості управління соціальними та інформаційно-технологічними проєктами в сучасних умовах. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2025. Вип 2. С.63–71. https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-2-11
3. Туболець І.І. Інноваційні соціальні проєкти як концептуальний інструмент вирішення соціальних проблем. *Інвестиції: практика та досвід*. 2024. Вип.12. С.124–129. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.12.124
4. Черепаня Н.І., Русин Н.М. Педагогічні умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип.34 (1). С.161–165. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.30
5. Cai H. Innovation-Driven Development Strategy of Preschool Education in the Internet+ Era. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. 2024. Vol.19 (1). https://doi.org/10.4018/IJWLTT.337601
6. Danylchenko I., Karpenko O., Chepil M., Vakolia Z., Vrochynska, L. Innovation of the Educational Process in Early Childhood Education Institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol.12 (2). P.38–46. https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p38
7. Hoey J., MacKinnon N. J., Schröder T. Denotative and connotative management of uncertainty: A computational dual-process model. *Judgment and Decision Making*. 2021. Vol.16 (2). P.505–550. https://doi.org/10.1017/S1930297500008652
8. McGowan A. L., Chandler M. C., Gerde H. K. Infusing Physical Activity into Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*. 2024. Vol.52. P.2021–2038. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5
9. Mora Y. L., Klein O., Leys C., Smeding A. External validity of social psychological experiments is a concern, but these models are useful. *Behavioral and Brain Sciences*. 2022. Vol.45. E84. https://doi.org/10.1017/S0140525X21000753
10. Moskalenko N., Matsola K., Sydorchuk T., Lavrova L., Savchenko V. Directions for improving the system of preschool physical education in Ukraine. *Sportyvnyi Visnyk Prydniprovia*. 2025. Vol.2. P.82–91. https://doi.org/10.32540/2071-1476-2025-2-082
11. Ramos-Pla A., Fornons Casol L. Health Education in Early Childhood Education: A Systematic Review of the Literature. *Societies*. 2025. Vol.15 (4). Art.106. https://doi.org/10.3390/soc15040106
12. Ye Y. Implementation Path and Experience Enlightenment of Collaborative Governance of Early Childhood Physical Education in North Rhine-Westphalia, Germany. *Open Journal of Social Sciences*. 2024. Vol.12. P.470–481. https://doi.org/10.4236/jss.2024.123030

References

1. Lopushnyak, G.S., & Vasylyk, A.V. (2024). Kontseptualni osnovy upravlinnia sotsialnymy proiektamy [Conceptual foundations of the social projects management]. *Aktualni problemy ekonomiky – Actual problems of economics*, *4* (274), 210–220. https://doi.org/10.32752/1993-6788-2024-1-274-210-220 [in Ukrainian].

2. Synyuk, N.V., & Kravchuk, O.A. (2025). Osoblyvosti upravlinnia sotsialnymy ta informatsiino-tekhnolohichnymy proiektamy v suchasnykh umovakh [Peculiarities of management of social and information technology projects in modern conditions]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka – Social work and Psychology: Education and Science, 2*, 63–71. https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-2-11 [in Ukrainian].
3. Tubolets, I.I. (2024). Innovatsiini sotsialni proiekty yak kontseptualnyi instrument vyrishennia sotsialnykh problem [Innovative social projects as a conceptual tool for solving social problems]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: practice and experience*, *12*, 124–129. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.12.124 [in Ukrainian].
4. Cherepanya, N.I., & Rusyn, N.M. (2021). Pedahohichni umovy orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoi roboty v zakladakh doshkilnoi osvity [Pedagogical conditions of organization of physical and health work in preschool education institution]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, *34* (1), 161–165. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.30 [in Ukrainian].
5. Cai, H. (2024). Innovation-Driven Development Strategy of Preschool Education in the Internet+ Era. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, *19* (1). https://doi.org/10.4018/IJWLTT.337601
6. Danylchenko, I., Karpenko, O., Chepil, M., Vakolia, Z., & Vrochynska, L. (2023). Innovation of the Educational Process in Early Childhood Education Institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, *12* (2), 38–46. https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p38
7. Hoey, J., MacKinnon, N.J., & Schröder, T. (2021). Denotative and connotative management of uncertainty: A computational dual-process model. *Judgment and Decision Making*, *16* (2), 505–550. https://doi.org/10.1017/S1930297500008652
8. McGowan, A.L., Chandler, M.C., & Gerde, H.K. (2024). Infusing Physical Activity into Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal, 52*, 2021–2038. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5
9. Mora, Y.L., Klein, O., Leys, C., & Smeding, A. (2022). External validity of social psychological experiments is a concern, but these models are useful. *Behavioral and Brain Sciences*, *45*, e84. https://doi.org/10.1017/S0140525X21000753
10. Moskalenko, N., Matsola, K., Sydorchuk, T., Lavrova, L., & Savchenko, V. (2025). Directions for improving the system of preschool physical education in Ukraine. *Sportyvnyi Visnyk Prydniprovia – Prydniprovia Journal of Sports Science*, *2*, 82–91. https://doi.org/10.32540/2071-1476-2025-2-082
11. Ramos-Pla, A., & Fornons Casol, L. (2025). Health Education in Early Childhood Education: A Systematic Review of the Literature. *Societies*, *15* (4), 106. https://doi.org/10.3390/soc15040106
12. Ye, Y. (2024) Implementation Path and Experience Enlightenment of Collaborative Governance of Early Childhood Physical Education in North Rhine-Westphalia, Germany. *Open Journal of Social Sciences*, *12*, 470–481. https://doi.org/10.4236/jss.2024.123030

Рукопис надійшов: 03.03.2026
Перше рішення: 03.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 05.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Levinets Natalia
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Senior Researcher of the Preschool Education Department
Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Lokhvytska Liubov
PhD in Pedagogical Sciences, Professor
Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Social Pedagogy and Social Work
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

INNOVATIVE MODELS FOR MANAGING SOCIAL PROJECTS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND HEALTH IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The justification of innovative models for managing social projects in the field of physical culture and health in the preschool education system involves the search for new, effective tools to ensure its quality. The main goal was to substantiate the need to implement innovative models of social project management in physical education and health activities in preschool education (network-based, project-oriented, digital, crisis-adaptive) and to determine their essence. A set of theoretical methods was used to implement it: analysis and synthesis, specification, systematisation, generalisation, and prediction. Based on the results of the study, the characteristics of the following innovative models belonging to the project group are described: network-based – based on the clustering of institutions and horizontal partnerships, ensuring the pooling of resources, experience and innovative practices, and facilitating coordination between its participants; project-oriented – ensures the implementation of physical education and health programmes through structured stages, developing interdisciplinary interaction that promotes transparency of processes, timely correction of influences, exchange of successful practices and the development of a comprehensive effective system; digital – integrates digital technologies for coordination, monitoring and adaptation, creating platforms for transparent interaction; crisis-adaptive – ensures flexible response to unpredictable conditions through rapid restructuring, resource reallocation and plan correction, developing adaptive strategies. The preschool education system needs to integrate hierarchical and project-based models, which will ensure dynamism, innovation, and the development of partnership initiatives in physical education and health activities. The development of methods for assessing the effectiveness of implementing innovative models in the practice of managing social projects aimed at improving physical education and health activities in the preschool education system will be a prospect for further research.

Keywords: management, innovative models, social projects, physical education and health activities, pre-school education institutions.

УДК 316.77:316.772.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.157-161

Лещук Галина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
h.v.leshchuk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0017-9464

Сорока Ольга Вікторівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
sorokaolga175@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1483-8974

Петришин Людмила Йосипівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
ludmyla.petryshyn@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4506-1523

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. Зактуалізовано проблему формування комунікативної культури фахівців соціальної сфери, оскільки існує нагальна потреба у подоланні розриву між традиційною академічною підготовкою та реальними запитами ринку праці щодо професійної взаємодії, емпатії та здатності фахівців до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації провідних концептуальних підходів до розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах сучасної вищої освіти. У дослідженні застосований комплекс теоретичних методів, зокрема, аналіз наукової літератури для вивчення стану розробки проблеми, термінологічний аналіз для уточнення змісту понять «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність», синтез та узагальнення для систематизації концептуальних підходів та висновків. Висвітлено корелятивний зв'язок між комунікативною культурою та комунікативною компетентністю фахівця. Розкрито зміст ключових концептуальних підходів: аксіологічного (ціннісний базис), діяльнісного (динаміка професійної взаємодії), компетентнісного (відповідність стандартам та результат підготовки) та гуманістичного (антропоцентризм). Високий рівень комунікативної культури визначено як інструмент професійної самоактуалізації фахівця та ефективний механізм соціальної допомоги в умовах динамічних змін. Обґрунтовано, що інтеграція цих підходів забезпечує формування соціокомунікативної компетентності як складного особистісного конструкту.

Ключові слова: комунікативна культура, комунікативна компетентність, фахівці соціальної сфери, професійна підготовка, концептуальний підхід.

Вступ. Трансформаційні процеси, що охопили сучасне українське суспільство, висувають принципово нові вимоги до якості надання соціальних послуг. У центрі цих змін перебуває постать фахівця соціальної сфери, чия професійна діяльність за своєю суттю є безперервним актом комунікації. Рівень комунікативної культури фахівця соціальної сфери безпосередньо впливає на ефективність його професійної діяльності, готовність до розв'язання соціальних конфліктів та допомогу в ресоціалізації клієнтів. Актуальність нашого дослідження зумовлена тим фактом, що досі спостерігається розрив між традиційною академічною підготовкою фахівців та реальними вимогами ринку праці до їхніх професійних компетентностей. Дослідження комунікативної культури сучасного фахівця має базуватися на міждисциплінарному підході, а це вимагає критичного аналізу наявних концептуальних підходів, що дасть змогу перетворити теоретичні знання щодо комунікації на дієвий інструмент соціальної та професійної взаємодії. Для соціальної сфери це означає перехід від механічного володіння мовними конструкціями до розуміння того, коли говорити, про що говорити, з ким, де і в який спосіб [1, с.277]. Саме це ми й вважаємо комунікативною культурою сучасного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Посилення уваги наукової спільноти до проблем формування комунікативної культури фахівців різного профілю зумовлене трансформацією та деталізацією вимог до сучасного фахівця. Знаходимо свідчення цьому в наукових працях чисельної когорти дослідників. Так, К. Галацин та А. Хом'як розкривають сутність, структуру, функції комунікативної культури, обґрунтовують компетентнісний підхід у формуванні комунікативної культури особистості майбутнього фахівця [2]. Історичні аспекти проблеми розвитку комунікативної культури особистості з погляду міжкультурної комунікації досліджують В. Фрицюк та В. Малик [3]. Л. Руденко розкриває методологічні аспекти розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців [4; 5]. Професійна культура фахівців різного профілю також достатньо простежена в на-

© Лещук Г. В., Сорока О. В., Петришин Л. Й.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

укових розвідках. Зокрема, Л. Петрук та А. Савущик досліджують комунікативну культуру педагогів-менеджерів, яку тлумачать як інтегративне особистісне утворення, що охоплює комплекс знань про механізми комунікативної взаємодії, комунікативно-мовленнєві навички, особисті комунікативні якості, а також практичний досвід комунікативної діяльності [6]. Т. Сидоренко аналізує міжнародний досвід формування комунікативної культури фахівців із діловодства та можливості його адаптації в Україні [7]. Формування комунікативної культури майбутніх ІТ-спеціалістів досліджує А. Щеглова [8]. У науковій спадщині Д.Гаймса сутність комунікативної компетентності розкривається через здатність індивіда до «внутрішнього розуміння ситуаційної доцільності мовлення» [1]. К.Олійник характеризує комунікативну компетентність майбутніх соціальних працівників як невід'ємну компоненту професіоналізму [9].

Разом із тим, усе ще потребують увиразнення концептуальні підходи до проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизації провідних концептуальних підходів до процесу розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах сучасної вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, метод аналізу для уточнення понять «комунікативна культура», «комунікативна компетентність», метод синтезу й узагальнення для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна культура є складовою професійної культури, формування якої визначається важливим завданням у професійній підготовці сучасного фахівця соціальної сфери. У своїй основі комунікативна культура, незалежно від сфери професійної діяльності, це не просто набір навичок, а комплексний механізм соціальної адаптації фахівця, що виявляється у його здатності узгоджувати власну стратегію поведінки з діями оточуючих, поважаючи при цьому їхню унікальність. Комунікативна культура відображає інтелектуальну гнучкість фахівця, який може не просто доносити свою думку, а й змінювати свій комунікативний стиль залежно від контексту. Фундаментом комунікативної культури є емпатія та рефлексія, вміння подивитися на ситуацію очима партнера та трансформувати потенційний конфлікт у конструктивний діалог задля досягнення спільного результату.

У наукових працях зарубіжних дослідників поняття комунікативної культури трактується з погляду теорії організації – як конкретні правила взаємодії та норми корпоративної етики, що гарантують ефективне функціонування установ, підприємств та організації [7, с.5].

Ю. Шалівська зазначає, що у дослідженнях вітчизняних учених під комунікативною культурою здебільшого розуміють «певну сукупність особистісних якостей людини, що сприяє процесу успішної комунікації, налагодженню контактів, обміну інформацією за допомогою ввічливості, професійного такту, шанобливого ставлення до співрозмовників» [10, с.325].

В. Чорноус під поняттям «комунікативна культура» розуміє «цілісне, динамічне особистісне утворення, що забезпечує пристосування в сучасному суспільстві та самореалізацію особистості, основними ознаками якого є комплекс комунікативних знань, умінь, властивостей особистості, способів і форм її взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному вирішенню завдань спілкування» [11, с.328].

Як зазначають К. Галацин та А. Хом'як, «комунікативна культура – сутнісна характеристика фахівця, один із показників рівня фахової підготовки, що є невід'ємною складовою професійно-педагогічної культури й культури особистості зокрема, а також ступенем засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, вищим дієвим рівнем сформованості комунікативності, як відносно стійкої властивості особистості, що сприяє успішному креативному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації» [2, с.13–14].

С. Коношенко, Н. Коношенко та І. Трубник вважають, що «комунікативна культура, заснована на толерантності, повинна відображати багатовимірність і різноманіття людської культури та відповідати вимогам професійної етики фахівця соціальної сфери» [12, с.177].

Кореляція між поняттями «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність» є очевидною та фундаментальною для теорії професійної підготовки, оскільки ці поняття співвідносяться як ціле та його частина. Комунікативна компетентність – це теоретико-практичний ресурс фахівця, здатність, його інструментарій, тоді як комунікативна культура – це спосіб реалізації цієї компетентності. Вона відображає, як фахівець використовує свій ресурс у реальній взаємодії, враховуючи етичні норми, цінності та повагу до іншої особистості. Ця кореляція має і взаємодоповнюючий характер: комунікативна компетентність забезпечує професійну спроможність фахівця, тоді як комунікативна культура визначає якість та етичну спрямованість цих дій.

Термін «комунікативна компетентність» найчастіше трактується як здатність встановлювати та підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності відповідних знань і навичок. Д. Гаймс запропонував концепцію комунікативної компетентності, яка досьогодні вважається однією з базових особистісних та професійних компетентностей[1]. Зауважимо, що Д. Гаймс використовує саме термін «комунікативна компетентність» (communicative competence), тоді як термін «комунікативна культура» є ширшим педагогічним поняттям, яке часто використовується в сучасних українських дослідженнях для опису практичного застосування цієї компетентності. На думку Д. Гаймса, розвиток комунікативної здатності фахівця включає не лише знання мови, а й розуміння соціальної доречності та контексту використання. Відповідно, автор окреслює чотири параметри комунікативної компетентності, які фактично формують фундамент комунікативної культури фахівця – можливість (Possibility), здійсненність (Feasibility), доречність (Appropriateness), реальність (Performance) [1, с.281].

Вітчизняні науковці зазвичай інтерпретують поняття комунікативної компетентності як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного спілкування, що формуються в процесі навчання та в результаті практичного досвіду взаємодії з іншими людьми.

За визначенням О. Корніяки, комунікативна компетентність – це «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» [13, с.86]. При цьому базою комунікативної компетентності є загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння. Авторка

пропонує модель комунікативної компетентності, яка включає три структурні компоненти: комунікативно-мовленнєву, соціально-перцептивну й інтерактивну [13, с.88].

Що стосується комунікативної компетентності соціальних працівників, то вона суттєво не відрізняється від структури загальної комунікативної компетентності, тобто містить мотиваційний, когнітивний, конативний та особистісний складники, що наповнюються реальним практичним змістом залежно від специфіки професійної діяльності [9,с.53].

Зазначимо, що дослідження професійної культури є міждисциплінарним, тому концептуальні підходи до вивчення цього явища висвітлені у працях із соціології, психології, культурології та педагогіки. У контексті нашого дослідження найбільш актуальними вважаємо аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний та гуманістичний підходи до проблеми розвитку комунікативної культури фахівців соціальної сфери.

В основі *аксіологічного підходу* лежить розуміння комунікативної культури не як технічної навички, а як системи ціннісних орієнтацій. Важливим є розуміння того, що без сформованої системи гуманістичних цінностей будь-яка комунікація стає маніпулятивною. Аксіологічний підхід підсвічує основні цінності комунікативної культури особистості, серед яких гуманістична позиція, загальна та професійна культура особистості, її морально-етичні засади, естетична вихованість тощо. Саме особистість опосередковує вибір комунікативних цінностей, цінності впливають на вибір комунікативних знань і вмінь та визначають стилістику спілкування. У свою чергу, комунікативні знання впливають на вибір комунікативних цінностей і розвиток особистості, що дає поштовх до подальшого освоєння цінностей комунікативної культури [4, с.5–6].

У межах *діяльнісного підходу*, де будь-який соціальний феномен розглядається крізь призму активності суб'єкта, комунікативну культуру фахівця соціальної сфери доцільно трактувати як динамічну систему професійних регулятивів. Вона не є статичною конструкцією, а постійно змінюється та актуалізується у процесі безпосередньої взаємодії з клієнтом, громадою чи мультидисциплінарною командою [5]. Стосовно майбутніх соціальних працівників таку культуру варто розуміти як гармонійний синтез гуманістичних цінностей, етичних стандартів та когнітивних моделей, які професіонал здатен природно інтегрувати у практику соціальної допомоги та підтримки. При цьому в комунікативній культурі фахівця соціальної сфери можемо виокремити два рівні: загальнокультурний охоплює особистісні якості, емпатійність та загальну ерудицію, а спеціалізований рівень відображає специфіку соціальної роботи – володіння навичками активного слухання, медіації, вирішення конфліктів. еалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає ефективну трансформацію теоретичних знань у стійкі практичні навички професійної комунікації. У цьому контексті комунікативна культура розглядається як інструмент вирішення соціальних проблем клієнта та вектор професійної самоактуалізації самого фахівця.

Компетентнісний підхід обґрунтовує взаємозв'язки загальної комунікативної культури з професійними стандартами соціальної роботи і передбачає високий рівень готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності. Йдеться про активізацію механізмів загального і професійного саморозвитку фахівця соціальної сфери з урахуванням рівня його мотивації у процесі професійної підготовки. Реалізація компетентнісного підходу у процесі формування та розвитку комунікативної культури фахівців соціальної сфери передбачає становлення їхньої соціокомунікативної компетентності як інтегративної когнітивної здатності та ключової професійної характеристики. Її сутність полягає не лише у володінні техніками спілкування, а й у здатності фахівця ефективно застосовувати ці навички для розв'язання складних комунікативних задач у системі «людина-людина», зокрема для подолання бар'єрів у взаємодії з вразливими категоріями населення та пошуку конструктивних рішень у кризових ситуаціях. Впровадження цього підходу сприятиме формуванню високого рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що ґрунтується на засадах емпатії, толерантності та соціальної відповідальності [5].

Гуманістичний підхід виступає ідеологічним підґрунтям, на якому реалізується особистісно орієнтована модель підготовки фахівця соціальної сфери. Гуманістичний підхід у контексті комунікативної культури базується на принципах антропоцентризму – визнанні безумовної цінності особистості як фахівця, так і клієнта. Професійна комунікація тут розглядається не просто як технічний обмін інформацією, а як діалог рівноправних партнерів на засадах емпатії, конгруентності, толерантності та безоціночного прийняття іншої людини. Крізь призму гуманістичного підходу комунікативна культура фахівця розглядається насамперед як духовна культура. Цей підхід тісно корелює з особистісно орієнтованим, при цьому гуманістичний підхід виступає фундаментом професійної етики, а особистісно орієнтований – інструментом перетворення цієї етики на живе комунікативне тло соціальної роботи. Обидва підходи заперечують використання партнера по комунікації як засобу досягнення мети, при цьому фахівець вільний у виборі стилю комунікації, але несе відповідальність за її наслідки для клієнта.

Результатом застосування усіх цих підходів має бути сформована соціокомунікативна компетентність фахівця соціальної сфери, а її розвиток стає потужним стимулом для безперервного професійного самовдосконалення та оптимізації особистісного потенціалу здобувача освіти в умовах соціальних змін.

Висновки. Можемо підсумувати, що комунікативна культура фахівця соціальної сфери є особистісним конструктом, що поєднує аксіологічні цінності, гуманістичні принципи та професійні знання, і водночас є механізмом реалізації комунікативної компетентності в практичній діяльності. Висока комунікативна культура забезпечує ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію та соціальну адаптацію фахівця в умовах професійної комунікації. Аналіз концептуальних підходів до розвитку комунікативної культури фахівця соціальної сфери дозволяє простежити глибоку внутрішню логіку, ціннісні орієнтири та методологічні засади професійної комунікації, на яких базується ефективна та етична взаємодія фахівця соціальної сфери в професійному середовищі. Перспективи подальших розвідок у проблемному полі нашого дослідження вбачаємо в розробці цілісної моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців соціальної сфери та дослідженні особливостей професійної комунікації соціального працівника в умовах цифровізації соціальних послуг.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Hymes D. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J.Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin, 1972. P.269–293.
2. Галацин К., Хом'як А. Комунікативна культура майбутнього фахівця: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 132 с.
3. Фрицюк В., Малик В. Розвиток комунікативної культури особистості: історичний аспект проблеми. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. Вип.71. С.92–96. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-71-92-96
4. Руденко Л.А. Структурні компоненти комунікативної культури фахівців сфери обслуговування. *Педагогічні науки.* 2012. Вип.3 (56). С. 49–55.
5. Руденко Л.А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців : особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. Вип.6. С.61–70.
6. Петрук Л., Савущик А. Комунікативна культура у професійній діяльності педагога-менеджера. *Молодь і ринок.* 2024. Вип.11 (231). С.111–115. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315020
7. Сидоренко Т.М. Міжнародний досвід формування комунікативної культури фахівців із діловодства та його адаптація в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип.29. https://doi.org/10.5281/zenodo.14950337
8. Щеглова А.О. Формування комунікативної культури майбутніх ІТ-спеціалістів. *Engineering and Educational Technologies*. 2018. Вип.6 (3). С.45–51. https://doi.org/10.30929/2307-9770.2018.06.03.05
9. Олійник К.С. Характеристика комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників як невід'ємного складника професіоналізму. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.18 (2). С. 50–54.
10. Шалівська Ю. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «формування комунікативної культури майбутнього фахівця» у різних галузях і спеціальностях. *Інноватика у вихованні.* 2023. Вип.17. С.322–333. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.531
11. Чорноус В. Комунікативна культура як основа здійснення професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип.65 (3). С.326–330. https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-50
12. Коношенко С.В., Коношенко Н.А., Трубник І.В. Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2023. Вип.1 (355). С.173–179. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179
13. Корніяка О. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Том V. Випуск 16. С.82–92.

References

1. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J.B.Pride & J.Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp.269–293). Penguin.
2. Halatsyn, K., & Khomiak, A. (2019). *Komunikatyvna kultura maibutnoho fakhivtsia* [Communicative culture of the future specialist. Vezha-Druk. [in Ukrainian].
3. Frytsiuk, V., & Malyk, V. (2022). Rozvytok komunikatyvnoi kultury osobystosti: istorychnyi aspekt problemy [Development of individual communicative culture: Historical aspect of the problem]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, *71*, 92–96. [in Ukrainian].
4. Rudenko, L.A. (2012). Strukturni komponenty komunikatyvnoi kultury fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [Structural components of communicative culture of service sector specialists]. *Pedahohichni nauky*, *3* (56), 49–55. [in Ukrainian].
5. Rudenko, L.A. (2013). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: osobystisno oriientovanyi, diialnisnyi ta kompetentnisnyi pidkhody [Formation of communicative culture of future specialists: person-centered, activity-based and competency-based approaches]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, *6*, 61–70. [in Ukrainian].
6. Petruk, L., & Savushchyk, A. (2024). Komunikatyvna kultura u profesiinii diialnosti pedahoha-menedzhera [Communicative culture in the professional activity of a teacher-manager]. *Molod i rynok*, *11* (231), 111–115. [in Ukrainian].
7. Sydorenko, T.M. (2024). Mizhnarodnyi dosvid formuvannia komunikatyvnoi kultury fakhivtsiv iz dilovodstva ta yoho adaptatsiia v Ukraini [International experience in forming the communicative culture of record-keeping specialists and its adaptation in Ukraine]. *Akademichni vizii*, *29*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14950337 [in Ukrainian].
8. Shchehlova, A.O. (2018). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh IT-spetsialistiv [Formation of communicative culture of future IT specialists]. *Engineering and Educational Technologies*, *6* (3), 45–51. https://doi.org/10.30929/2307-9770.2018.06.03.05 [in Ukrainian].
9. Oliinyk, K.S. (2019). Kharakterystyka komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv yak nevidiemnoho skladnyka profesionalizmu [Characteristics of communicative competence of future social workers as an integral component of professionalism]. *Innovatsiina pedahohika*, *18* (2), 50–54. [in Ukrainian].
10. Shalivska, Yu. (2023). Definytsiia i sutnisne napovnennia poniattia «formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnoho fakhivtsia» u riznykh haluziakh i spetsialnostiakh [Definition and essential content of the concept of «formation of communicative culture of the future specialist» in various fields and specialties]. *Innovatyka u vykhovanni*, *17*, 322–333. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.531
11. Chornous, V. (2023). Komunikatyvna kultura yak osnova zdiisnennia profesiinoi diialnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Communicative culture as a basis for the professional activity of a future foreign language teacher]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, *65* (3), 326–330. https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-50
12. Konoshenko, S.V., Konoshenko, N.A., & Trubnyk, I.V. (2023). Sutnist i struktura komunikatyvnoi kultury maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery [Essence and structure of communicative culture of the future specialist of the social sphere]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky*, *1* (355), 173–179. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179
13. Korniiaka, O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist yak vyznachalnyi chynnyk profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly [Communicative competence as a determining factor of professional self-realization of a higher school teacher]. *Aktualni problemy psykholohii*, *V* (16), 82–92. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 09.03.2026
Перше рішення: 09.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 14.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Leshchuk Halyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Soroka Olha
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Petryshyn Ludmyla
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE

Abstract. The transformation of Ukrainian society and the increasing demands for the quality of social services actualize the problem of forming the communicative culture of social sector specialists. There is an urgent need to bridge the gap between academic training and the real market demands regarding professional interaction, empathy, and the ability to resolve conflicts within the «person-to-person» system. The research aims to theoretically substantiate and systematize the leading conceptual approaches to the development of the communicative culture of future social sector specialists in the context of modern higher education. A set of theoretical methods was applied in the study: analysis of scientific literature to examine the state of the problem; terminological analysis to clarify the content of the concepts «communicative culture» and «communicative competence»; synthesis and generalization to systematize methodological approaches. The correlation between communicative culture and competence is determined as a relationship between the whole and the part. Communicative competence ensures the professional capacity of a specialist (the ability to act), while communicative culture defines the quality and ethical orientation of these actions (the way of being in the profession). The essence of key conceptual approaches is revealed: axiological (value foundation), activity-based (dynamics of professional interaction), competency-based (compliance with standards and training results), and humanistic (anthropocentrism and ethics of dialogue). It has been proven that the integration of these approaches ensures the formation of socio-communicative competence as a complex personality construct. A high level of communicative culture is defined as a tool for a specialist's professional self-actualization and an effective mechanism for social assistance under conditions of dynamic changes.

Keywords: communicative culture, communicative competence, specialists of the social sphere, professional training, conceptual approach.

УДК 373.5.091.3:004.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.162-170

Литвинова Світлана Григорівна
доктор педагогічних наук, професор
заступник директора з наукової роботи Інституту цифровізації освіти НАПН України
м.Київ, Україна
s.h.lytvynova@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5450-6635

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРИЗ ТА РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Здійснено теоретичне обґрунтування методичних підходів та розроблення дидактичних моделей використання мобільного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах кризових викликів і стрімкого розвитку штучного інтелекту (2019–2026 рр.). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення неперервності та життєстійкості освітнього процесу під час пандемії, воєнного стану, енергетичних блекаутів та вимушеної міграції учасників освітнього процесу. На основі системного аналізу наукових джерел уточнено сутність мобільного навчання як форми організації освітнього процесу, що інтегрує персональні пристрої, хмаро орієнтовані середовища, імерсивні технології та ШІ-асистентів. Систематизовано методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, адаптивний, соціально-конструктивістський, STEM-центричний та принцип педагогічної достатності) та визначено їх трансформацію під впливом цифровізації. Запропоновано авторські макро-моделі: модель інтелектуальної адаптивності (IAM), що забезпечує персоналізовану підтримку й корекцію навчальної траєкторії засобами ШІ, та модель імерсивно-дослідницької конвергенції (IRC), спрямовану на інтеграцію AR, мобільних сенсорів і соціальної співпраці у процесі дослідницького навчання. Розроблено прикладні сценарії впровадження моделей у природничо-математичній освіті з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей учнів. Обґрунтовано трансформацію професійної ролі вчителя як фасилітатора адаптивного контенту та модератора взаємодії учень – вчитель – ШІ. Доведено, що впровадження стратегії BYOD та інноваційних моделей є критично важливим для збереження якості й доступності шкільної освіти за будь-яких умов, а інтеграція мобільних технологій і штучного інтелекту забезпечує персоналізацію, формування цілісної системи знань і підвищення якості освіти в умовах невизначеності.

Ключові слова: мобільне навчання, генеративний штучний інтелект, дидактичні моделі, методичні підходи, заклади загальної середньої освіти.

Вступ. Протягом останніх років (2019-2026 рр.) глобальний освітній простір зазнав фундаментальної трансформації, яку в науковому дискурсі обґрунтовано класифікують як цифровий стрибок. Якщо у 2019 році використання мобільних пристроїв у межах закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) розглядалося крізь призму інноваційного експерименту або як допоміжний складник дидактики, то станом на 2026 рік мобільне навчання (m-learning) еволюціонувало у фундаментальний складник сучасної освітньої системи. Ця трансформація зумовлена не лише технологічним прогресом (впровадженням 5G та хмарних обчислень), а й корінною зміною ролі та значення мобільності в житті суб'єкта навчання.

В українському контексті цей процес набув вирішального значення, ставши імпульсом для переходу від епізодичного застосування гаджетів до системної цифровізації. Пандемія COVID-19 (2020–2022) та воєнний стан (з 2022 року) змусили педагогічну спільноту переосмислити роль мобільного пристрою: від простого засобу доступу до освітнього контенту до інтелектуального інструменту дослідницької діяльності та персонального навчального середовища, що забезпечує життєстійкість освіти [16]. Особливого значення набула державна екосистема «Мрія» (2024–2026), яка інтегрувала ШІ-асистентів безпосередньо в мобільний інтерфейс учня, забезпечуючи моніторинг освітніх втрат та персоналізацію контенту в режимі реального часу. Станом на сьогодні мобільне навчання є безальтернативним інструментом забезпечення неперервності освіти в умовах блекаутів, перебування в укриттях та вимушеної міграції учасників освітнього процесу [20].

Центральним концептом сучасної дидактики m-learning є неперервність навчання. Це наукова парадигма, що передбачає стирання меж між формальним навчанням (класно-урочна система), неформальним (самоосвіта, гуртки) та інформальним досвідом (повсякденне засвоєння даних). У цій моделі мобільний пристрій виступає освітнім містком, який дозволяє учневі переносити контекст вивчення з одного середовища в інше без втрати організаційної та змістової цілісності.

Завдяки хмарно орієнтованим середовищам процес навчальної взаємодії стає структурно цілісним та повсюдним, а саме: учень може ініціювати проєкт на смартфоні під час навчання поза межами класу (контекстне навчання), продовжувати його на планшеті в шкільній лабораторії (співпраця) та завершувати аналітичну частину на домашньому ПК [14; 19]. Це створює ефект неперервного здобуття знань, де мобільність суб'єкта забезпечує синергію між теоретичними концептами та їх емпіричною верифікацією в реальному світі.

Таким чином, дослідження підходів та моделей мобільного навчання в умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту є важливим етапом на шляху до розроблення інноваційних механізмів удосконалення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс навколо мобільного навчання та штучного інтелекту сформував стійку систему знань. Еволюція концептуальних засад мобільного навчання відображає перехід від фокусу на технічних характеристиках пристроїв до розбудови складних екосистем життєстійкої освіти.

На початковому етапі (2007 р.) витоки мобільної дидактики базувалися на техноцентричних дефініціях Дж. Тракслера [11], який акцентував увагу на

© Литвинова С. Г.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

портативності та особистісному володінні пристроями як ключових чинниках трансформації навчання. Проте з накопиченням педагогічного досвіду виникла потреба у зміщенні фокусу з апаратного забезпечення на методологію процесу.

Відповідно, у 2009 році М. Аллі [1] розширив це розуміння до процесуальності, визначивши m-learning як процес отримання знань незалежно від локації. У цей же період вітчизняна наукова думка в особі С.Семерікова [22] доповнила світовий дискурс критично важливим аспектом, а саме: необхідністю фундаменталізації знань. Це дозволило розглядати інноваційні ІКТ не як самоціль, а як засіб поглиблення змісту освіти.

Наступний якісний стрибок відбувся у 2016–2019 роках, коли акцент змістився з індивідуального пристрою на організацію системної взаємодії. Саме в цей період відбулося активне формування інфраструктурних засад у вітчизняній науці вчені обґрунтували, що надійною основою для справжньої мобільності є хмаро орієнтоване середовище [14; 19]. Такий підхід дозволив проєктувати гнучкі навчальні простори в ЗЗСО, інтегруючи мобільність у загальну організацію освітнього процесу. Це підтверджується висновками Х. Гарзона [5] чий мета-аналіз засвідчив позитивний вплив мобільних технологій на успішність учнів у різних галузях знань.

Логічним продовженням розбудови хмарних просторів став перехід до глобальних стратегій. У 2020 році В.Биков зробив вагомий внесок у теорію, обґрунтувавши концепцію цифрової трансформації як системну зміну всього освітнього та наукового простору країни [20]. Це створило підґрунтя для того, щоб було деталізувано підходи до проєктування цифрового середовища школи, вже адаптованого до нових екстремальних викликів та вимог дистанційної взаємодії [21].

Сьогодні цей шлях трансформації виходить на новий рівень завдяки інтелектуальним системам. Сучасні праці Ч.Юй та С.Юй [13] підсумовують десятиліття розвитку, демонструючи, як смартфон остаточно перетворюється з інструменту пасивного споживання контенту на персонального цифрового асистента.

Розвиток концепції освітньої життєстійкості освіти (резильєнтності) пройшов шлях від методологічної підготовки вчителів до екстреного впровадження мобільних рішень як єдиного способу збереження доступу до знань. Фундамент для системного використання технологій був закладений ще у докризовий період. У 2020–2024 роках О.Овчарук [23] наголошувала на важливості системності та компетентнісного підходу при впровадженні мобільних ІКТ. Саме ці методичні засади стали базою для забезпечення неперервності освіти, коли глобальні виклики змусили систему миттєво адаптуватися до дистанційної форми навчання.

Масштабна перевірка цих концепцій на практиці відбулася під час світової пандемії. Аналіз звітів UNESCO [12] та OECD [10] засвідчив, що в умовах глобальної ізоляції саме мобільні технології виявилися ключовим гарантом інклюзивності освіти під час надзвичайних ситуацій. Мобільний пристрій трансформувався з допоміжного засобу на основний канал комунікації. У цьому контексті дослідження Е.Атта та ін. [2] підкреслюють, що мобільне навчання стало вирішальним фактором подолання цифрового розриву, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу навіть у регіонах з обмеженою інфраструктурою.

Цей глобальний освітній досвід набув специфічних рис в умовах локальних криз та воєнних дій. У 2022 році, аналізуючи стан української освіти було розкрито особливості дистанційного навчання в умовах воєнного стану та підкреслено роль мобільних девайсів уже не просто як навчальних засобів, а як інструментів життєстійкості (резильєнтності), що забезпечують критично важливий зв'язок між учасниками освітнього процесу під час загроз.

Наступним кроком стало узагальнення цих екстремальних практик у стійкі методики. У 2023 році Г.Кромптон [3] підсумував уроки пандемії, остаточно ствердивши, що m-learning став фундаментом для функціонування освіти в зонах конфліктів. Логічним завершенням цієї еволюції стали роботи В.Кобисі та А.Остаповець [18], які деталізували методику організації навчання під час тривалих кризових викликів, перетворивши антикризові заходи на стабільну складову сучасної цифрової дидактики.

Сучасний етап розвитку мобільної дидактики характеризується інтелектуалізацією цифрового середовища, де фокус зміщується з доступу до інформації на персоналізовану підтримку учня за допомогою алгоритмів штучного інтелекту.

Початок цієї трансформації був закладений у концептуальних роботах Р.Лакін [8], яка обґрунтувала роль ШІ як інтелектуального помічника, де мобільний пристрій стає інтерфейсом для постійної інтелектуальної взаємодії. Це бачення отримало практичне підтвердження у фундаментальній праці Г.Хван та ін. [6], де було чітко визначено роль ШІ як адаптивного помічника, що здатен коригувати навчальну траєкторію в режимі реального часу.

Водночас впровадження таких інновацій потребувало перегляду готовності самої освітньої системи. Вітчизняні та закордонні вчені наголошували на важливості формування цифрової компетентності вчителів як базової умови для ефективної роботи в новому середовищі. Ці ідеї знайшли відображення в дослідженні Г.Кромптон та Д.Берк [3] у систематичному огляді дозволили виокремити конкретні перешкоди впровадження цих технологій саме в ЗЗСО. Подібні результати отримав С.Лауманн, аналізуючи мотивацію та готовність до використання мобільних пристроїв у контексті змішаного навчання [7].

Логічним продовженням цих напрацювань стала концепція поєднання/злиття технологій. Вчені проаналізували взаємозв'язок m-learning та ШІ, вперше детально описавши архітектуру персоналізованого навчання в умовах цифрової трансформації [6]. Це дало поштовх до розвитку прикладних аспектів, зокрема фундамент використання стратегії BYOD в українському освітньому просторі був закладений у працях Е.Бажміної ще у 2020 р. [15], яка обґрунтувала методичні засади інтеграції персональних пристроїв у навчальний процес. Сучасний етап розвитку цієї концепції характеризується поєднанням мобільних девайсів із потужними інтелектуальними інструментами; зокрема, у науковому дискурсі розглядається питання впровадження BYOD у поєднанні з неймережами та генеративним штучним інтелектом, де смартфон виступає як персональний когнітивний інтерфейс учня. Це корелює з підходами Ч.Юй та С.Юй [13], які пропонують використовувати згорткові нейромережі безпосередньо в мобільних системах навчання для підтримки відкритих стратегій освіти, а О.Естрада-Моліна та ін. [4] і Х.Пхьо та Дж.Лі [9] розкривають практичний аспект автономії учня при використанні мобільних інтелектуальних систем.

Ці напрацювання стали підґрунтям для сучасних досліджень, зокрема у 2025 році І.Воротникова та ін. [17] деталізували стратегічні перспективи

практичної персоналізації навчання у вищій школі, а завершальним етапом цієї еволюції на сучасному етапі стали роботи Ч. Юй та С. Юй [13], які пропонують використання високоефективних алгоритмів глибинного навчання (Deep Learning) для підтримки відкритих стратегій навчання. Таким чином, науковий пошук пройшов шлях від простого навчального асистента до створення складних інтелектуальних систем, що забезпечують безперервний та адаптивний розвиток особистості в мобільному середовищі. Водночас, перехід до Deep Learning та персоналізованих асистентів актуалізує питання етики використання даних та збереження суб'єктності учня в алгоритмізованому середовищі.

Системний аналіз наукових публікацій свідчить про наявність значного теоретичного базису, проте стрімкий розвиток цифрових технологій, штучного інтелекту та екстремальні умови функціонування освіти потребують цілісного переосмислення наявних інструментів. Це зумовлює необхідність синтезу вітчизняного досвіду та світових рішень у галузі генеративного ШІ для розроблення адаптивних рішень, що відповідають сучасним викликам.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методичних підходів та розроблення дидактичних моделей використання мобільного навчання в умовах кризових викликів та стрімкого розвитку штучного інтелекту.

Методи дослідження: системний та порівняльний аналіз наукової літератури, нормативних документів для з'ясування стану розвитку мобільного навчання та ідентифікації ролі штучного інтелекту в сучасній освіті; метод теоретичного узагальнення та класифікації для уточнення понятійно-категоріального апарату мобільної дидактики в умовах стрімкого розвитку хмаро орієнтованих середовищ та генеративного ШІ, а також для аналізу вікових особливостей учнів ЗЗСО; метод моделювання для побудови авторських дидактичних моделей, що інтегрують мобільні пристрої, доповнену реальність та ШІ-агентів у цілісні алгоритми навчання, адаптовані до екстремальних умов (воєнний стан, дистанційне та змішане навчання); прогностичний метод для обґрунтування етапів впровадження запропонованих моделей у практику ЗЗСО; метод дедуктивного виведення для формування методичних рекомендацій щодо підвищення освітньої життєстійкості освіти через використання персоналізованих ШІ-асистентів на мобільних платформах.

Виклад основного матеріалу. Генезис поняття «мобільне навчання» (m-learning) відображає трансформацію сприйняття цифрових технологій: від простого інструменту доступу до інформації до складної філософії навчання в русі. Сучасний науковий дискурс розглядає мобільність не лише як характеристику мобільного пристрою, а як стан суб'єкта навчання, що перебуває в інтелектуальній взаємодії з цифровим середовищем (Таблиця 1).

Таблиця 1

Генезис та дефініції поняття «мобільне навчання» у науковому дискурсі

Автор	Визначення «мобільне навчання»	Ключовий акцент дефініції
J.Traxler	Будь-який вид навчання, де єдиною або домінуючою технологією є портативні пристрої (смартфони, планшети)	Техноцентричний − акцент на мобільності самих пристроїв
M.Ally	Процес використання мобільних технологій для доступу до навчальних матеріалів і взаємодії з викладачами та учнями незалежно від часу та місця	Процесуальний − фокус на безперервності та відсутності локальної прив'язки
С.Семеріков	Використання мобільних пристроїв як засобів доступу до хмаро орієнтованого навчального середовища, що забезпечує мобільність суб'єкта та інтеграцію доповненої реальності в освітній процес	Середовищний та суб'єктний − фокус на мобільності того, хто навчається, та доступі до хмарних ресурсів незалежно від терміналу
В.Биков	Елемент цифрової трансформації освіти, що базується на використанні мобільних ІКТ для створення персонального адаптивного навчального середовища	Системний − мобільність як частина загальної цифровізації освіти
M.Sharples	Процес пізнання через контексти та соціальну взаємодію, що стає можливим завдяки персональним цифровим асистентам	Педагогічний − акцент на мобільності учня та зміні навчальних контекстів
С.Литвинова	Форма організації навчання в ЗЗСО, що забезпечує гнучкість освітнього процесу та реалізацію моделей BYOD у цифровому середовищі	Методичний − смартфон як інструмент персоналізації та агентивності учня
H.Crompton	Навчання в декількох контекстах через соціальну та змістову взаємодію з використанням особистих електронних пристроїв	Контекстуальний − поєднання соціальної взаємодії та технологій
UNESCO	Використання мобільних технологій для підтримки навчання в кризових умовах, що забезпечує інклюзивність та стійкість освіти	Резильєнтний − мобільність як гарант безпеки та доступності в екстрених ситуаціях

Джерело: систематизовано автором

Узагальнюючи генезис поняття та виокремлені ключові акценти, сформулюємо уточнене визначення *мобільного навчання* − це сучасна форма організації освітнього процесу, яка через синергію персональних мобільних пристроїв, імерсивних застосунків та інтелектуальних технологій забезпечує персоналізацію, безперервність і життєстійкість освіти в кризових умовах, трансформуючи мобільний пристрій у повноцінне високоефективне дослідницьке та навчальне середовище учня.

Сучасна методологія m-learning у ЗЗСО базується на інтеграції восьми ключових підходів, кожен з яких зазнав трансформації під впливом цифрових технологій.

1. *Компетентнісний підхід* − фокусується на здатності учня застосовувати мобільні інструменти для розв'язання життєвих задач. Мобільна грамотність стає частиною загальнокультурної компетентності [23].

2. *Діяльнісний підхід* − мобільний пристрій виступає засобом дослідницького навчання. Використання вбудованих сенсорів (акселерометра, гіроскопа) перетворює смартфон на інструмент активного дослідження світу, а не лише екран для читання.

3. *Особистісно орієнтований підхід* − реалізується через динамічну індивідуалізацію. Адаптивні алгоритми підлаштовують інтерфейс, темп та складність матеріалу під психофізичні особливості конкретної дитини.

4. *Контекстний підхід* − навчання «тут і зараз». Використання технологій AR та геолокації дозволяє занурити учня в історичний або природничий контекст безпосередньо в місці перебування [5].

5. *Конструктивістський підхід* − учень виступає активним архітектором власної системи знань у цифровому просторі. Мобільні платформи для спільної роботи (Padlet тощо) стають інтерактивними майданчиками, де індивідуальний пошук трансформується у колективне створення нових знань.

6. *Соціально-комунікативний підхід* − мобільна співпраця дозволяє підтримувати соціальні зв'язки навіть в умовах фізичної ізоляції (укриття, дистанційне навчання), де месенджери стають простором для групових дискусій.

7. *Адаптивний підхід*: базується на використанні освітньої аналітики. ШІ аналізує патерни взаємодії учня з контентом і проактивно пропонує корекційні вправи, що критично для подолання освітніх втрат [6].

8. *Педагогічної достатності* − передбачає свідому відмову від технологічного надлишку на користь мінімізації «цифрового шуму». Це означає, що мобільний інструмент інтегрується лише тоді, коли його використання дає дидактичний приріст, який неможливо отримати традиційними засобами. Відмова від надмірної кількості платформ запобігає когнітивному перевантаженню та дозволяє вчителю й учню сфокусуватися на змісті, а не на функціоналі застосунків [2].

Синтез зазначених підходів дозволяє виокремити *інноваційні вектори реалізації мобільного навчання*, що визначають його сучасну дидактичну парадигму.

Адаптивно-персоналізований підхід (синтез особистісно орієнтованого, адаптивного підходів та принципу педагогічної достатності) − спрямований на подолання лінійності освітнього процесу. Завдяки інтеграції алгоритмів штучного інтелекту, мобільне середовище здатне динамічно коригувати складність та темп подачі контенту, орієнтуючись на індивідуальні когнітивні особливості учня та його поточний емоційний стан, що є критично важливим для збереження освітньої траєкторії в кризових умовах.

STEM-центричний підхід (реалізація діяльнісного, контекстного та компетентнісного підходів) − визначає мобільний пристрій не як засіб комунікації, а як портативну наукову лабораторію. Використання датчиків смартфона, технологій доповненої реальності (AR) та мультимодальних ШІ-моделей дозволяє реалізувати дослідницьке навчання поза межами школи, інтегруючи природничо-математичні знання у практичну діяльність учня.

Соціально-конструктивістський підхід (інтеграція конструктивістського та комунікативного підходів) − переосмислює роль хмарних платформ для співпраці. Мобільні інструменти стають інтерактивними майданчиками для «спільного конструювання знань», де знання не транслюються вчителем, а вибудовуються (синтезуються) групою учнів у процесі розв'язання спільних завдань.

Окреслена сукупність методологічних підходів та інноваційних векторів потребують конкретних інструментів для їх втілення. Це зумовлює необхідність дидактичного моделювання освітнього процесу, яке б інтегрувало зазначені підходи в цілісну структуру.

Розвиток теорії мобільного навчання супроводжувався створенням концептуальних моделей, що описували взаємодію взаємодію компонентів дидактичної системи (вчителя, учня, змісту та засобів). До класичних моделей мобільного навчання, які заклали підґрунтя для сучасної дидактики, належать:

– модель FRAME (Framework for the Rational Analysis of Mobile Education, N.Koole) розглядає мобільне навчання як перетин трьох аспектів – характеристик мобільного пристрою, можливостей учня та соціальної взаємодії;

– модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition, R. Puentedura) описує рівні інтеграції технологій, від простої заміни паперових засобів до повної трансформації навчальних завдань;

– модель мобільного навчання на основі активності (G.Isaacs), що акцентує увагу на контексті використання гаджетів для виконання конкретних навчальних дій;

– модель 3-L (Life-long, Life-wide, Life-deep learning, M.Sharples) обґрунтовує безперервність навчання через мобільні технології в різних життєвих контекстах;

– модель хмаро орієнтованого навчального середовища (В.Бикова, М.Шишкіної) визначає архітектуру використання мобільних пристроїв як точок доступу до розподілених ресурсів та сервісів.

Попри свою фундаментальність, зазначені моделі потребують доповнення в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та екстремальних умов функціонування освіти. Трансформація від класичного m-learning до інтелектуалізованого середовища зумовила появу інноваційних дидактичних моделей, що базуються на синергії ШІ, імерсивності та освітньої резильєнтності.

На основі синтезу сучасних технологічних можливостей та актуальних освітніх викликів нами виокремлено дві ключові макро-моделі:

I. *Модель інтелектуальної адаптивності* (IAM – Intellectual Adaptivity Model) – спрямована на реалізацію адаптивно-персоналізованого підходу через використання систем штучного інтелекту (рис.1).

Дидактична суть моделі. Мобільний пристрій перетворюється на інтелектуального асистента, який забезпечує динамічну підтримку учня. ШІ-агенти аналізують траєкторію навчання в реальному часі: відстежують темп засвоєння матеріалу, рівень помилок та емоційний відгук.

Механізм. У випадку виникнення когнітивного перевантаження або стресових факторів (що характерно для кризових умов), модель автоматично переформатовує контент у мікромодулі, пропонує альтернативні способи пояснення або корекційні вправи. Це забезпечує безперервність освіти та подолання освітніх втрат через персоналізований супровід.

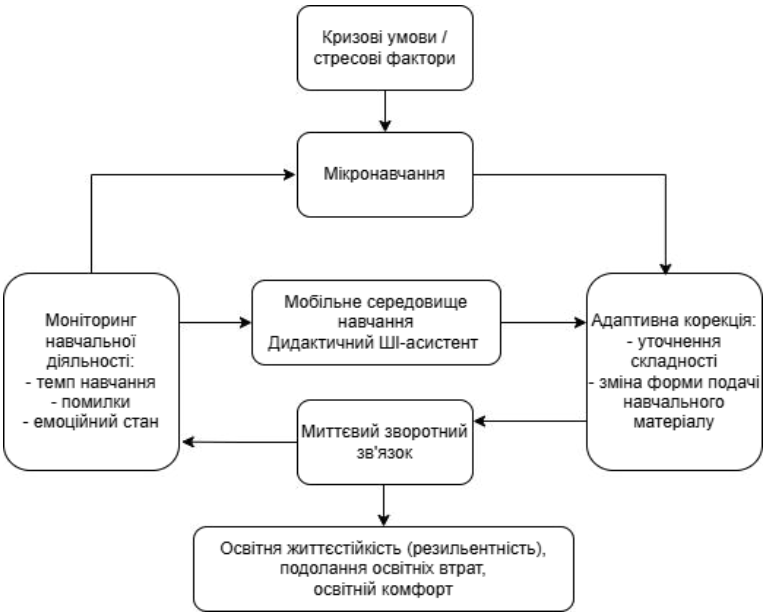

Рис.1. Дидактична модель інтелектуальної адаптивності
Джерело: систематизовано автором

II. *Модель імерсивно-дослідницької конвергенції* (IRC – Immersive Research Convergence) – інтегрує STEM-центричність із принципами соціального конструктивізму (рис.2).

Дидактична суть моделі. Спрямована на перетворення персонального мобільного засобу учня на повноцінне дослідницьке середовище. Вона поєднує можливості доповненої реальності (AR) для візуалізації абстрактних понять та використання вбудованих сенсорів смартфона/планшета для проведення натурних експериментів.

Механізм. Навчальний процес розгортається як цикл дослідження − моделювання − співпраця. Учень збирає дані про навколишній світ за допомогою мобільних датчиків, глибше аналізує їх через AR-моделі та виносить результати на цифрові платформи (Padlet та ін.). Тут відбувається соціальне конструювання знань, де через спільне обговорення та синтез ідей група учнів формує нові знання.

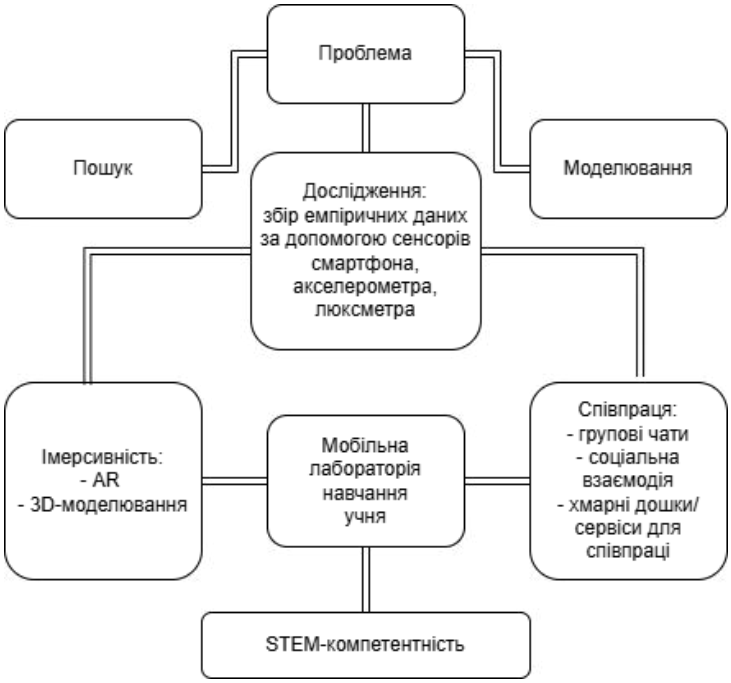

Рис.2. Дидактична модель імерсивно-дослідницької конвергенції
Джерело: систематизовано автором

Інноваційність запропонованих моделей полягає у зміні функціональної ролі технологій: від засобів доставки контенту (класичні моделі) до активних інтелектуальних агентів та дослідницьких платформ (інноваційні моделі). Це дозволяє не лише адаптувати освітній процес до викликів сучасності, а й забезпечити високу якість знань через суб'єктну активність учня в цифровому просторі.

Ефективність впровадження авторських макро-моделей IAM та IRC безпосередньо залежить від їхньої гнучкості щодо змісту навчальних дисциплін та врахування психофізіологічних особливостей учнів. Природничо-математичний цикл обрано як такий, що надає найбільше можливостей для використання вбудованого інструментарію мобільних пристроїв (сенсорів, обчислювальних потужностей, графічних систем візуалізації).

Нижче наведено систематизацію прикладних сценаріїв використання макро-моделей, що демонструє трансформацію мобільного пристрою з пасивного екрана на активне дослідницьке середовище (Таблиця 2).

Упровадження моделей IAM та IRC вимагає врахування когнітивної зрілості учнів. Якщо у 5–9 класах мобільне навчання фокусується на підтримці та базовому дослідженні, то в 10–12 класах воно трансформується у високотехнологічний інструментарій професійного самовизначення (Таблиця 3).

Таблиця 2

Сценарії використання макро-моделей IAM та IRC у природничо-математичній освіті

Навчальний предмет/ застосунки	Модель інтелектуальної адаптивності (IAM)	Модель імерсивно-дослідницької конвергенції (IRC)
Математика / GeoGebra, Desmos, Photomath, Euclidea	ШІ-супровід у розв'язанні задач - система ідентифікує типові помилки в алгоритмах і пропонує коригуючі підказки, адаптуючи складність наступних вправ Приклад: виявлення помилки при знаходженні площі криволінійної трапеції, обмеженої графіком функції	Побудова та дослідження стереометричних об'єктів за допомогою AR-технологій; візуалізація графіків функцій у просторі Приклад: створення динамічного перерізу куба
Фізика / PhET, Phyphox	Адаптивне управління когнітивним навантаженням під час вивчення теоретичного матеріалу; персоналізовані траєкторії подолання освітніх втрат Приклад: аналіз коректності даних	Використання акселерометра, гіроскопа та люксметра смартфона для збору первинних даних під час лабораторних робіт та польових досліджень Приклад: вимірювання прискорення, звуку
Біологія / Seek by iNaturalist, BioDigital	Інтелектуальний аналіз засвоєння складних мікробіологічних концепцій; генерація індивідуальних візуальних опорних схем залежно від стилю сприйняття учня Приклад: прогнозування змін в екосистемі	Вивчення внутрішньої будови організмів та клітинних структур через AR-атласи; спільне документування фенологічних спостережень у хмарних сховищах Приклад: ідентифікація флори та фауни
Хімія / AR_Book, BookVAR, ChemCollective	Моделювання віртуальних хімічних реакцій з інтелектуальним підказуванням безпечних алгоритмів та поясненням молекулярних взаємодій Приклад: пояснення реакцій через чат-бота	Проєктування динамічних 3D-моделей молекул; використання мобільної камери та ШІ для ідентифікації речовин за візуальними ознаками Приклад: віртуальні лабораторні роботи

Таблиця 3

Психолого-педагогічні особливості застосування моделей у процесі мобільного навчання (1–12 класи)

Вікова категорія / Цикл навчання	Домінанта моделі IAM (Інтелектуальна адаптивність)	Домінанта моделі IRC (Імерсивно-дослідницька конвергенція)
1–2 класи (Ігровий цикл)	Емоційна підтримка та навігація − ШІ виступає в ролі цифрового помічника, який озвучує завдання, хвалить за успіхи та скеровує увагу дитини, запобігаючи перевтомі	Сенсорна візуалізація − використання AR для «оживлення» букв та цифр у підручнику. Сприйняття інформації через рух (наприклад, малювання фігур у повітрі перед камерою)
3–4 класи (Основний цикл початкової школи)	Формування алгоритмічної впевненості − адаптивні тренажери (читання, усний рахунок), що підлаштовуються під темп дитини. ШІ допомагає не боятися помилки» пропонуючи другий шанс або підказку-картинку	Цифрове спостереження − перші спроби фіксації навколишнього світу (створення цифрових гербаріїв, фотоісторій). Використання AR-моделей для розуміння природних явищ (кругообіг води, фази місяця та ін.)
5–6 класи (Адаптаційний цикл)	Ігровий супровід − ШІ як інтерактивний персонаж, що мінімізує когнітивну напругу та стимулює інтерес через систему швидких нагород	Первинна сенсори − ознайомлення з можливостями гаджета (фотофіксація природи, використання мікрофона для замірів звуку)
7–9 класи (Цикл базового предметного навчання)	Діагностика та корекція − автоматичне виявлення прогалин у знаннях. Система пропонує мікромодулі для надолуження випущеного матеріалу перед вибором профілю	Проєктна співпраця − спільна робота на хмарних дошках (Padlet, Canva). Використання AR для візуалізації складних абстрактних понять (клітина, молекула)
10–12 класи (Профільна середня освіта: академічні ліцеї)	Академічний асистент − ШІ як персональний помічник. Система аналізує прогрес у профільному напрямі, допомагає готувати проєкти МАН, моделює сценарії національного мультипредметного тесту та пропонує поглиблений контент університетського рівня	Наукове моделювання та експертиза − перетворення смартфона на складний вимірювальний прилад. Використання AR/VR для складних інженерних та фізичних симуляцій. Інтеграція зібраних даних у хмарні обчислювальні системи для аналізу (Big Data)

Врахування психолого-педагогічних особливостей учнів 5–12 класів при реалізації дидактичних моделей дозволяє забезпечити адекватний рівень складності завдань та інтегрувати роль ШІ-асистентів, які динамічно адаптуються до рівня освітньої автономності учня. Такий системний підхід до персоналізації освітнього досвіду учнів зумовлює трансформацію професійної ролі вчителя. Зокрема, він передбачає педагогічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії, адаптацію складного навчального матеріалу до формату мікронавчання, підтримку комунікації в цифрових спільнотах, а також використання різних моделей штучного інтелекту для корекції та оптимізації освітнього процесу.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що мобільне навчання трансформує смартфон із пристрою на інтелектуальний інструмент, який забезпечує неперервність навчання та інтегрує формальне, неформальне й інформальне освітнє середовище. Використання хмарних технологій і адаптивних навчальних процесів забезпечує персоналізацію навчання, підвищуючи рівень усвідомленого та рефлексивного навчання учнів. У кризових умовах, таких як пандемії, воєнний стан або енергетичні блекаути, мобільні технології довели свою ефективність як інструмент забезпечення життєстійкості та неперервності освітнього процесу. Професійна роль педагога зміщується від простого передавання знань до модерації адаптивного контенту та взаємодії учень − вчитель − ШІ, з урахуванням принципу педагогічної достатності. Авторські моделі IAM та IRC демонструють ефективність персоналізації навчання, використання AR, сенсорів і ШІ для подолання прогалин у знаннях і розвитку дослідницьких компетенцій учнів. Перспективи розвитку пов'язані з інтеграцією мультимодальних ШІ-моделей та аналізом емоційного стану учнів для підвищення резильєнтності та якості сучасної шкільної освіти.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Ally M. Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. Athabasca University Press, 2009. 312 p. https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425435.01
2. Attah E., Lamidi K., Tsegyu S., Edino F. Mobile Devices in Student Learning: Enhancing Engagement or Contributing to Distractions? Journal of Education Method and Learning Strategy. 2025. Vol.3 (02). P.412–429. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5314898
3. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol.20. Art.22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
4. Estrada-Molina O., Mena J., López-Padrón A. The Use of Deep Learning in Open Learning: A Systematic Review (2019 to 2023). The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2024. Vol.25 (3). P.370–393. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7756
5. Garzón J. et al. Mobile learning significantly enhances student learning gains: A meta-analysis and research synthesis. Comput Educ. 2025. Vol.238. Art. 105415. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105415
6. Hwang G. J. et al. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2020. Vol.1. Art. 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001
7. Laumann D. et al. Mobile learning in the classroom – Should students bring mobile devices for learning, or should these be provided by schools? Educ Inf Technol. 2025. Vol.30. P. 9463–9496. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13213-w
8. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education. London: UCL IOE Press, 2018. URL: https://surli.cc/gwnbln
9. Pyo J., Lee C.H. Developing learner autonomy and EFL listening skills through mobile-assisted blended learning. Innovation in Language Learning and Teaching. 2025. Vol.19 (5). P.465–480. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068
10. Schleicher A. The state of education – one year into COVID. OECD Education Today. 2021. URL: https://oecdedutoday.com/state-of-education-one-year-into-covid/ (дата звернення: 06.02.2026).
11. Traxler J. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2007. Vol.8, No.2. https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.346
12. UNESCO. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717
13. Yu C., Yu X. Application of mobile learning system based on convolutional network technology in students' open teaching strategies. Scientific Reports. 2025. Vol.15. Art. 41646. https://doi.org/10.1038/s41598-025-25532-0
14. Адаптивна хмаро орієнтована система навчання та професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти: монографія / за наук. ред. М.П.Шишкіної. Київ: Педагогічна думка, 2020. 183 с.
15. Бажміна Е. Використання BYOD технологій в освітньому процесі. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип.3. С.27–40. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-27-40.
16. Використання хмарної платформи відкритого навчання та досліджень для співпраці у віртуальних командах / В.Биков, Д.Мікуловський, О.Моравчик, С.Светський, М. Шишкіна. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Вип.76 (2). С.304–330. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3706
17. Воротникова І., Дзябенко О., Морзе Н., Перспективи впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті, Інформаційні технології і засоби навчання, 2025. Вип.105 (1). С.144–157. https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893
18. Кобися В., Остаповець А. Дистанційне навчання у воєнний час: перспективи впровадження змішаного навчання для здобувачів освіти що знаходяться за кордоном. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. Вип.18. С.40–54. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.184
19. Литвинова С. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 354 с.
20. Литвинова С. Цифровий поступ закладів загальної середньої освіти – дистанційна форма навчання. Вісник НАПН

України. 2020. Вип.2 (2). С.1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-3
21. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наукова доповідь / В.Г.Кремень, В.Ю.Биков, О.І.Ляшенко та ін. Вісник НАПН України. 2022. Вип.4 (2). С.1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223
22. Семеріков С. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія. Кривий Ріг: Мінерал, 2009. 340 с.
23. Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2024: інновації в умовах змін : монографія / за заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 268 с. https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741602

References

1. Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press. https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425435.01
2. Attah, E., Lamidi, K., Tsegyu, S., & Edino, F. (2025, June 20). Mobile devices in student learning: Enhancing engagement or contributing to distractions? *Journal of Education Method and Learning Strategy, 3* (02), 412–429. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5314898
3. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
4. Estrada-Molina, O., Mena, J., & López-Padrón, A. (2024). The use of deep learning in open learning: A systematic review (2019 to 2023). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *25*(3), 370–393. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7756
5. Garzón, J. et al. (2025). Mobile learning significantly enhances student learning gains: A meta-analysis and research synthesis. *Comput Educ,* 238. Art. 105415. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105415
6. Hwang, G. J., Xie, H., Wah, W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *1*, Article 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001
7. Laumann, D. et al. (2025). Mobile learning in the classroom – Should students bring mobile devices for learning, or should these be provided by schools? *Educ Inf Technol*, 30, 9463–9496. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13213-w
8. Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education*. UCL IOE Press. https://surli.cc/gwnbln
9. Pyo, J., & Lee, C.H. (2025). Developing learner autonomy and EFL listening skills through mobile-assisted blended learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *19* (5), 465–480. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068
10. Schleicher, A. (2021). *The state of education – one year into COVID*. OECD Education Today. https://oecdedutoday.com/state-of-education-one-year-into-covid/
11. Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *8* (2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.346
12. UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717
13. Yu, C., & Yu, X. (2025). Application of mobile learning system based on convolutional network technology in students' open teaching strategies. *Scientific Reports*, *15*, Article 41646. https://doi.org/10.1038/s41598-025-25532-0
14. Shyshkina, M.P. (Ed.). (2020). *Adaptyvna khmaro oriientovana systema navchannia ta profesiinoho rozvytku vchyteliv zakladiv zahalnoi serednyoi osvity* [Adaptive cloud-oriented system of training and professional development of teachers of general secondary education institutions]. Pedahohichna Dumka. https://surli.cc/vovszc [in Ukrainian]
15. Bazhmina, E. (2020). Vykorystannia BYOD tekhnolohii v osvitnomu protsesi [The use of BYOD technologies in the educational process]. *Scientific Papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 3*, 27–40. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-27-40. [in Ukrainian]
16. Bykov, V., Mikulovskyi, D., Moravchyk, O., Svetskyi, S., & Shyshkina, M. (2020). Vykorystannia khmarnoi platformy vidkrytoho navchannia ta doslidzhen dlia spivpratsi u virtualnykh komandakh [Use of a cloud-based open learning and research platform for collaboration in virtual teams]. *Information Technologies and Learning Tools*, *76* (2), 304–330. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3706 [in Ukrainian]
17. Vorotnykova, I., Dziabenko, O., & Morze, N. (2025). Perspektyvy vprovadzhennia personalizovanoho navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [Prospects for the implementation of personalized learning using artificial intelligence in higher education]. *Information Technologies and Learning Tools*, *105* (1), 144–157. https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893 [in Ukrainian]
18. Kobysia, V., & Ostapovets, A. (2025). Dystantsiine navchannia u voiennyi chas: perspektyvy vprovadzhennia zmishanoho navchannia dlia zdobuvachiv osvity shcho znakhodiatsia za kordonom [Distance learning in wartime: Perspectives of blended learning implementation for students abroad]. *Open Educational E-Environment of Modern University*, *18*, 40–54. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.184 [in Ukrainian]
19. Lytvynova, S. (2016). *Proektuvannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnyoho navchalnoho zakladu* [Design of a cloud-oriented learning environment for a general secondary education institution]. Comprint. https://surli.cc/zppgoa [in Ukrainian]
20. Lytvynova, S. (2020). Tsyfrovyi postup zakladiv zahalnoi serednyoi osvity — dystantsiina forma navchannia: naukova dopovid [Digital progress of general secondary education institutions — distance learning: Scientific report]. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *2* (2), 1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-3 [in Ukrainian]
21. Kremen, V., Bykov, V., Liashenko, O., Lugovyi, V., Gurzhii, A., & Zhaldak, M. (2022). Naukovo-metodychne забезпечення tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy: naukova dopovid [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: State, problems, prospects: Scientific report]. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *4* (2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 [in Ukrainian]
22. Semerikov, S. (2009). *Fundamentalizatsiia navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Fundamentalization of teaching informatics disciplines in higher school]. Mineral. https://lib.iitta.gov.ua/1209/ [in Ukrainian]
23. Ovcharuk, O. (Ed.). (2024). *Tsyfrova kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2024: innovatsii v umovakh zmin* [Digital competence of a New Ukrainian School teacher: 2024: Innovations in conditions of change]. Institute of Digital Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741602 [in Ukrainian]

Рукопис надійшов: 16.02.2026
Перше рішення: 18.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 23.03.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Lytvynova Svitlana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Deputy Director for Research at the Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES AND DIDACTIC MODELS OF USING MOBILE LEARNING IN CONDITIONS OF CRISIS AND DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. This paper examines the theoretical foundations of methodological approaches and develops didactic models for mobile learning implementation in general secondary education institutions amidst crisis conditions and the rapid advancement of artificial intelligence (2019–2026). The relevance of the study is determined by the need to ensure continuity and resilience of the educational process during the COVID-19 pandemic, martial law, energy blackouts, and forced migration of participants in the educational process. Based on a systematic analysis of scholarly sources, the essence of mobile learning is clarified as a form of organizing the educational process that integrates personal mobile devices, cloud-based environments, immersive technologies, and AI assistants. Key methodological approaches (competency-based, activity-based, learner-centered, adaptive, social-constructivist, STEM-centered, and the principle of pedagogical sufficiency) are systematized, and their transformation under the influence of digitalization is identified. Two original macro-models are proposed: the Intellectual Adaptivity Model (IAM), which ensures AI-driven personalized support and real-time correction of learning trajectories, and the Immersive Research Convergence Model (IRC), aimed at integrating augmented reality, mobile sensors, and social collaboration in inquiry-based learning. Practical implementation scenarios for STEM education are developed, taking into account students' age-related psychological and pedagogical characteristics. The transformation of the teacher's professional role is substantiated as that of a facilitator of adaptive content and a moderator of Student-Teacher-AI interaction. It is proven that the implementation of the BYOD strategy and innovative models is critically important for maintaining the quality and accessibility of school education under any conditions, while the integration of mobile technologies and artificial intelligence ensures personalization, the formation of a holistic system of knowledge, and the improvement of educational quality in conditions of uncertainty. The study aims to provide a theoretical substantiation of methodological approaches and to develop didactic models for utilizing mobile learning in the context of crisis challenges and the rapid advancement of artificial intelligence. Systematic and comparative analysis of scientific literature and regulatory documents have been applied to assess the state of development of mobile learning and the role of artificial intelligence in modern education. Theoretical generalization and classification to refine the conceptual and categorical framework of mobile didactics amidst the rapid growth of cloud-oriented environments and generative AI, as well as to analyze the age-related characteristics of students in general secondary education institutions. Modeling method to construct original didactic models that integrate mobile devices, augmented reality, and AI agents into holistic learning algorithms adapted to extreme conditions, such as martial law, distance, and blended learning. A prognostic method to substantiate the stages of implementing the proposed models into the practice of general secondary education institutions. Deductive reasoning to formulate methodological recommendations for enhancing educational resilience through the use of personalized AI assistants on mobile platforms.

Keywords: mobile learning, generative artificial intelligence, didactic models, methodological approaches, general secondary education institutions.

УДК 378:373.091.12.011.3-051
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.171-177

Мешко Галина Михайлівна
доктор педагогічних наук, професор
в.о.завідувача кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
hal-meshko@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3168-3954

Мешко Олександр Іванович
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри психології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
meshko_o@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-4463-7073

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Статтю присвячено важливій проблемі психолого-педагогічної науки – формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя в координатах гармонізації його особистості. Проаналізовано стан дослідженості у наукових джерелах проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та обґрунтовано необхідність його формування на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Мета дослідження полягала в тому, щоб проаналізувати особливості становлення індивідуального стилю професійної діяльності педагога в контексті гармонізації його особистості, можливості і досвід його формування в майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. На основі аналізу наукової літератури й вивчення освітньої практики виокремлено чинники і визначено етапи формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, окреслено й схарактеризовано роль і можливості психолого-педагогічних дисциплін у досліджуваному аспекті, зокрема, інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Психологія», «Вікова і педагогічна психологія», спеціально організованої неперервної педагогічної і виробничої практик. Представлено досвід роботи з формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Розкрито роль розробленого психолого-педагогічного тренінгу, який проводиться у межах діяльності Центру педагогічного консалтингу, в формуванні індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя й гармонізації його особистості, Зосереджено увагу на можливості формування псевдостилю професійної діяльності, визначено причини його вироблення та способи превенції. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, що передбачають обґрунтування й упровадження системи роботи з формування оптимального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, індивідуальний стиль професійної діяльності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, гармонізація особистості вчителя.

Вступ. Важливою умовою забезпечення професійної успішності вчителя є гармонізація його особистості, вміння налагоджувати гармонійні стосунки з учнями, їх батьками, колегами по роботі, здатність жити у злагоді з іншими людьми і самим собою. Гармонізація особистості вчителя передбачає поступове усунення невротичних аспектів його внутрішнього світу, підвищення ступеня автентичності й узгодження інтегральних якостей особистості. Гармонізація внутрішнього світу педагога сприяє конструктивній взаємодії в освітньому процесі, позитивному сприйняттю себе та інших, допомагає протистояти професійним стресам й уникати конфліктних ситуацій, підвищувати рівень стресостійкості, створювати умови для психологічної безпеки учнів і психологічної захищеності для себе.

Гармонізації внутрішнього світу особистості вчителя сприяють: пізнання себе; адекватна самооцінка своїх особистісних та професійно значущих рис і якостей; аналіз власної діяльності; прийняття себе реального; відповідальність перед собою за дотримання професійних цінностей, вибір способів діяльності і поведінки; сформованість гнучкої професійної Я-концепції, що автоматично спричиняє зміну поведінки унаслідок перебудови уявлень про себе; прагнення до самозмін і саморозвитку.

Одним із способів гармонізації особистості є сформований індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Тому у контексті дослідження проблеми гармонізації особистості вчителя актуальним є питання становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, вирішення якого сприятиме цілісності його особистості, підвищенню професіоналізму і компетентності, досягненню успіху у професійній діяльності. Саме володіння ефективними способами педагогічної діяльності дає змогу вчителю перейти від одиничного успіху до постійного і забезпечити успішність у професійній діяльності.

Індивідуальний стиль професійної діяльності є як чинником, так і результатом особистісно-професійного розвитку педагога, адже під час набуття професійного досвіду інтегруються властивості нервової системи, особливості характеру, поведінки, інтелектуальної та емоційної сфер особистості і формуються унікальні риси та якості, індивідуальні педагогічні здібності фахівця, що забезпечують його самоефективність і професійну успішність. Крім цього, сформований індивідуальний стиль дає педагогу можливість ефективно працювати без напруження функціональних резервів, і є свідченням успішної адаптації

© Мешко Г. М., Мешко О. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

до вимог професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність цілісного підходу до проблеми гармонії і дисгармонії особистості. З позиції психологічної науки [1], розвиток особистості передбачає наявність як гармонійних, так і дисгармонійних фаз. Особистісна дисгармонія є непатологічним відхиленням у розвитку особистості, що виникає під впливом певних несприятливих обставин, кризових ситуацій, деструктивних конфліктів. Розвиток дисгармонійних станів особистості вчителя спричиняють комунікативні утруднення професійної діяльності, неконструктивна взаємодія, недостатня комунікативна компетентність, несформованість продуктивного стилю педагогічної діяльності і спілкування. Особистісні дисгармонії пов'язані і зі специфічними комунікативно-поведінковими проявами акцентуацій характеру, особливостей темпераменту особистості педагога, які можуть бути детермінантами як бар'єрів у педагогічній взаємодії, так і неуспішності у професійній діяльності.

Індивідуальний стиль професійної діяльності є об'єктом наукового дискурсу у багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Вивчається індивідуальний стиль професійної діяльності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, індивідуальний стиль педагогічного спілкування, продуктивний стиль професійної діяльності, оптимальний стиль професійної діяльності.

У науковій літературі є багато психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі формування індивідуального стилю професійного спілкування. У розробках Н. Волкової зі співавторами [2], С. Дубовик [3], Л. Савенкової [4], В. Теслюк [5] та працях інших учених виокремлено компоненти й індикатори продуктивного стилю спілкування, визначено шляхи і способи його формування. Л. Савенкова називає такі психологічні показники успішності педагогічного спілкування, а отже, і продуктивного стилю педагогічного спілкування: «спонтанність, легкість, що забезпечується навичками й гарною саморегуляцією; задоволення цим спілкуванням унаслідок досягнення психологічного контакту й взаєморозуміння» 4].

Індивідуальний стиль професійної діяльності фахівців різного профілю є предметом дослідження у низці праць таких учених: Н. Волкова, В. Євтушенко, В. Ковальчук, С. Колосова, О. Крупський, О. Лавніков, О. Лаврентьєва, І. Шама та ін. У контексті нашого дослідження інтерес представляє трактування індивідуального стилю професійної діяльності як комплексного особистісного утворення, яке охоплює сталу систему методів та методик роботи і визначає певну стратегію поведінки у трудовій діяльності [6, с. 41]. При цьому прийоми і способи діяльності фахівця є засобом пристосування до об'єктивних вимог професійної діяльності й зумовлені певними його особистісними властивостями. Подібним є визначення означеного феномена в дисертаційному дослідженні Ж. Ковалів як «своєрідного прояву його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій» [7, с.4].

Дослідники В. Староста, О. Химич і Р. Оросова, спираючись на аналіз низки наукових праць, визначають індивідуальний стиль педагогічної діяльності як багатоаспектне поняття у координатах різних підходів: з позиції особистісно-розвивального підходу стиль є індивідуально-своєрідною системою розвитку особистості вчителя; діяльнісного підходу – стиль потрактовано визначальним компонентом системи способів діяльності; особистісно-діяльнісного підходу – стиль представлено як інтеграцію індивідуальних якостей і системи способів діяльності [8, с.5].

Узагальнюючи підходи до розкриття індивідуального стилю в сучасній психолого-педагогічній науці, дослідник І. Бугаєнко [9] визначає та характеризує системоутворювальну, смислоутворювальну, інструментальну і компенсаторну функції індивідуального стилю професійної діяльності. У працях Н. Волкової і В. Бикової [10], Ж. Ковалів [7], С. Колосової [11] та ін. виокремлено такі складники індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Варто зазначити, що дослідники активно вивчають можливості діагностики індивідуального стилю. Зокрема, заслуговує на увагу обґрунтована й описана В. Лефтеровим і А. Алєксєєвим [12] психодіагностична методика з виявлення стилів професійної діяльності.

Учені [6; 10; 13; 14] досліджують ознаки сформованого індивідуального стилю професійної діяльності, механізми, особливості та шляхи його формування в освітньому процесі закладу вищої освіти, пропонують інтерактивні особистісно орієнтовані й практико орієнтовані технології навчання. Для нашого дослідження важливим є підхід Н. Волкової і В. Бикової, котрі вважають, що індивідуальний стиль професійної діяльності «виробляється майбутнім фахівцем самостійно (стихійно або цілеспрямовано) відповідно до власних ціннісно-смислових переконань, зумовлюється синергією фахових знань, умінь, навичок, певної сукупності професійно-особистісних якостей, активного позитивного ставлення до діяльності» [10, с.35].

Дослідники В. Ковальчук 15], С. Колосова [11] виокремлюють такі етапи формування індивідуального стилю професійної діяльності: когнітивний, під час якого майбутній фахівець має «привласнити» норми й зразки професійної діяльності; практичний, який передбачає засвоєння окремих дій, операцій, формування професійних умінь і навичок, включення їх у систему. Дещо інші етапи формування індивідуального стилю професійної діяльності виокремлюють учені О. Лаврентьєва і О. Крупський [6]: освоєння професійної діяльності за встановленими нормативами та освоєння професійної діяльності за власно виробленим зразком.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу визначені й обґрунтовані у науковій літературі педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності, зокрема: урахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців; використання засобів комплексної диференціації задля розвитку адекватної самооцінки та настанов щодо виконання трудових дій; цілеспрямоване формування системи раціональних прийомів професійної діяльності; створення на заняттях сприятливого мікроклімату, атмосфери співтворчості і співпраці для закріплення оригінальних способів здійснення професійної діяльності [6, с.46].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати про недостатню розробленість проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів. Потребують вивчення чинники, етапи, особливості та технології формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, необхідний пошук шляхів, засобів і ресурсів для вирішення означеної проблеми на етапі професійної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізува-

ти особливості становлення індивідуального стилю професійної діяльності педагога у контексті гармонізації його особистості, можливості і досвід його формування в майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової психологічної, педагогічної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення для виявлення теоретико-методологічних підходів до вивчення індивідуального стилю педагогічної діяльності, з'ясування його сутності, чинників та етапів формування; емпіричні – спостереження, узагальнення педагогічного досвіду формування індивідуального стилю педагогічної діяльності на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності передбачає становлення унікальної системи прийомів і методів роботи, яка базується на поєднанні особистісних якостей педагога та вимог професійної діяльності. Реальна освітня практика свідчить, що доцільно сформований індивідуальний стиль педагогічного діяльності характерний не для кожного вчителя. Відповідності між стилем професійної діяльності і властивостями особистості, як свідчать наші спостереження, часто бракує не тільки випускникам закладів вищої освіти, а й вчителям-початківцям. Згідно з даними нашого дослідження, така невідповідність характерна майже для половини здобувачів вищої освіти, які проходили педагогічну практику у школі. Тому актуальним є питання про спеціальне спрямування і стимулювання становлення індивідуального стилю педагогічного діяльності майбутніх учителів, чинники, етапи його становлення.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності є результатом, передусім, саморозвитку вчителя, а також спеціально спрямованих впливів. Потенційні можливості педагогів можуть повною мірою реалізуватися лише за умови загальної раціональної самоорганізації та ефективного самоуправління навчальною діяльністю. Тому становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності буде ефективним, якщо навчально-професійна діяльність майбутніх учителів буде спеціально організована й орієнтована на їх самопізнання, самовдосконалення і саморозвиток. На формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів можна цілеспрямовано впливати «на основі розгортання всіх граней їх індивідуальності і розвитку потреби в самопрояві через розкриття суб'єктних сенсів професії» [16, с. 247].

Тому на етапі професійної підготовки потрібно створити умови, що забезпечують саморозкриття індивідуальності студентів. Головне завдання навчання полягає у тому, щоб допомогти майбутнім учителям зрозуміти себе, знайти свої сильні сторони, свої проблеми, мобілізувати внутрішні сили і можливості для їх вирішення і саморозвитку. Справжній сенс професійної підготовки полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю зорієнтуватися в типології професійної діяльності і створити умови для самопрояву індивідуальності в освітньому полі професійної підготовки. Через засвоєння типового у професійній діяльності, розвиток індивідуальних потенцій та потреби у вираженні і досягненні оптимальних результатів можна привести майбутніх учителів до опанування, засвоєння особистісно значимого і професійно цінного стилю педагогічної діяльності, сформувати у них готовність до оволодіння індивідуальним стилем педагогічної діяльності.

На формування індивідуального стилю педагогічної діяльності на етапі професійної підготовки впливає низка чинників: індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти (їх характер, темперамент, ціннісна система майбутнього вчителя (система цінностей, норм, настанов), здібності, компетентність), зовнішні умови (наявність розвивально-креативного освітнього середовища, особливості організації навчання та взаємодії з викладачами задля вироблення продуктивних і творчих способів здійснення педагогічної діяльності, особливості проходження пропедевтичної практики та адаптації під час виробничої практики), а також здатність до особистісно професійного самовдосконалення і саморозвитку. Немаловажне значення має участь студентів у неформальній освіті та їх залучення до реалізації освітньо-волонтерських проєктів.

Варто зазначити, що необхідною умовою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності є здатність майбутнього вчителя до самооцінки та аналізу власної діяльності і перехід від простого копіювання чужого досвіду до вибору продуктивного власного стилю професійної діяльності. Сформований позитивний стиль педагогічної діяльності допомагає досягти професійного успіху, тоді як переважно негативний стиль закріплює негативні тенденції поведінки і заважає професійному розвитку.

Можливе формування спотвореного, нераціонального стилю професійної діяльності, або псевдостилю професійної діяльності. Псевдостиль проявляється у помилкових і хибних індивідуальних прийомах і способах діяльності, він не забезпечує високих результатів діяльності, може спричиняти низьку продуктивність навіть за високої якості, або навпаки, а також затримувати професійний розвиток педагога. Псевдостиль формується по-різному: через незнання справжніх прийомів та способів професійної діяльності і спілкування, незнання своїх особливостей, невміння спиратися на власні сильні сторони, наслідування «зразків» діяльності одногрупників, учителів, викладачів, у яких інші типологічні властивості тощо. Формування псевдостилю небезпечне тим, що майбутній учитель, котрий виробив такий стиль. закріплює його, а процес корекції і «переробки» завжди набагато складніший і важчий.

Розв'язанню означеної проблеми допомагає аналіз зі здобувачами вищої освіти конкретних ситуацій із життя школи, діяльності студентів-практикантів, молодих учителів. Важливо, щоб майбутні вчителі усвідомили необхідність цілеспрямованого формування у себе такого стилю, який найбільше відповідає їхній індивідуальності. Це унеможливить механічне копіювання досвіду інших учителів, їх окремих дій, прийомів і методів роботи, зразків професійної діяльності. Зосереджуємо увагу на важливості формування оптимального стилю професійної діяльності як системи найбільш ефективних способів і прийомів організації професійної діяльності, що створює можливості для співпадіння індивідуальних особливостей педагога та вимог професійної діяльності і сприяє ефективності педагогічної діяльності й забезпеченню професійної успішності.

У процесі формування індивідуального стилю педагогічної діяльності враховуємо етапи його становлення: підготовчий, що передбачає опанування теоретичних знань, самопізнання і діагностику власних особистісних і професійно значущих рис і якостей майбутніх учителів; практичний, який орієнтує на апробацію різних методів навчання і виховання через моделювання певних виховних справ та уроків, мікровикладання, вправляння в їх використанні під час практичних занять, тренінгу, в освітньо-волонтерській діяльності; рефлексивно-оцінний, що дає

змогу безпосередньо у професійній діяльності використовувати певні методи і прийоми роботи, оцінювати ефективність обраних способів діяльності, аналізувати їх результативність для вирішення професійних завдань і загалом формування цілісної моделі поведінки.

Тому задля забезпечення становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка» зосереджуємо увагу на: формуванні професійних цінностей, педагогічних поглядів і соціально значимих установок особистості; позитивного ставлення до професійної діяльності; допомогу у пізнанні й усвідомленні студентом властивостей власної індивідуальності, своїх індивідуально-психологічних особливостей; розвиток здатності до оцінки й аналізу власної діяльності; формування установок на саморозвиток.

У досліджуваному аспекті важливе значення, крім лекцій і практичних занять, мають: проходження пропедевтичної та виробничої педагогічних практик, індивідуальна консультативно-методична робота і спеціально організована тренінгова практика у координатах діяльності Центру педагогічного консалтингу. Зусилля ми спрямовуємо не стільки на те, щоб навчити майбутніх учителів конкретних дій у тих чи інших педагогічних ситуаціях, скільки прагнемо створити у них внутрішню орієнтацію на пошук педагогічно грамотних і психологічно виправданих прийомів і способів діяльності, які відповідають особливостям їх індивідуальності й узгоджуються з ними. Ми також спеціально не зосереджуємо увагу на виявленні у майбутніх педагогів типів вищої нервової діяльності, а формуємо у них установки і розуміння того, що серед успішних учителів є представники різних типів темпераментів. Адже не існує особливого типу вищої нервової діяльності вчителя для професійної успішності, хоча деякі його психофізіологічні властивості сприяють кращій результативності педагогічної праці і є передумовами розвитку педагогічних здібностей.

Оскільки індивідуальний стиль педагогічної діяльності формується на основі самостійного вибору майбутнім учителем операцій, дій і способів діяльності і спілкування, то наша допомога спрямовується головним чином на допомогу у самопізнанні і професійному самовдосконаленні студентів. У процесі вивчення модуля «Вступ до педагогічної професії» інтегрованого курсу «Педагогіка» майбутні вчителі ознайомлюються із сутністю та типологіями стилів педагогічної діяльності і спілкування. Засвоєння типового у професійній діяльності, пізнання себе, самопрояв індивідуальності в освітньому процесі, розвиток потреби у досягненні оптимальних результатів і професійного успіху, акмесинергетична позиція майбутніх учителів сприяють засвоєнню і виробленню оптимального стилю педагогічної діяльності, який буде і особистісно значущим, і професійно цінним.

Тести і методики для самопізнання, низка творчих завдань [17], які виконують студенти першого курсу, дають їм змогу виявити індивідуальні особливості, визначити рівень сформованості професійно значущих рис та якостей і на основі цього створити власний «професійний рельєф особистості» (карту особистості педагога) як орієнтир і основу для професійного самовиховання й саморозвитку. Логічним продовженням діяльності в досліджуваному аспекті є складання майбутніми вчителями у процесі вивчення курсу «Психологія» власного психологічного портрету [18].

Розв'язування педагогічних задач і ситуацій різних рівнів складності [17], психологічні і педагогічні ігри, мікровикладання, міні-уроки, рольові ігри, програвання педагогічних ситуацій, перегляд з наступним аналізом відеоматеріалу на відповідні теми сприяють опануванню майбутніми вчителями практичних умінь вирішення проблем, з якими вони зустрінуться у професійній діяльності, і загалом спрямовані на формування їх професійної компетентності, усвідомлення себе у професії і «входження» в неї.

Під час проведення майбутніми вчителями фрагментів уроків, виховних заходів увагу зосереджуємо не тільки на доцільності використання форм, методів і прийомів роботи, а й на їх вміння опиратися на сильні сторони своєї особистості і презентувати себе у взаємодії з учнями. Тому інколи у процесі мікровикладання, наприкінці «уроку» «учні» подають записки «вчителю», де зазначають, як вони сприймають використані ним методи і прийоми роботи, способи взаємодії. «Учитель» повинен дати відповіді на ці записки, прокоментувати написане.

Під час проходження педагогічної практики майбутні учителі мають можливість апробувати, коригувати й удосконалювати вироблені у них способи діяльності у реальних професійних умовах й інтегрувати їх у цілісний ефективний стиль професійної діяльності. Студенти-практиканти виконують спеціально розроблені завдання, які спрямовані на розвиток умінь самоспостереження і самоаналізу, створення реального уявлення про своє «Я» і вміння адекватно оцінювати власний стиль професійної діяльності, а також на вивчення стану сформованості у вчителів закладу освіти, де студенти проходять педагогічну практику, індивідуального стилю педагогічної діяльності, що притаманний вчителям, з'ясування, чи є він продуктивннм. У психолого-педагогічних щоденниках практики вони описують педагога, який їм імпонує своєю манерою спілкування, і визначають, що для них є найбільш привабливим у його стилі діяльності, а також характеризують педагога, який не сподобався їм манерою спілкування, стилем діяльності й зазначають, чим саме.

Майбутні вчителі аналізують доцільність чи недоцільність використання у конкретному випадку на уроці чи під час організації виховних справ певних методів і прийомів роботи, обраних способів власної діяльності, пропонують інші можливі варіанти. Це сприяє формуванню здатності до самоаналізу, розвитку професійної рефлексії, усвідомленню плюсів і мінусів власної професійної діяльності, формуванню професійної Я-концепції і творчого ставлення до вироблення власного стилю діяльності з опорою на свої сильні сторони. У процесі звітів за період педагогічної практики майбутні вчителі визначають «слабкі місця» у власній теоретичній підготовці, причини емоційного дискомфорту під час проходження педагогічної практики, формулюють відповідні висновки щодо подальшої корекції та удосконалення власного стилю професійної діяльності.

На формування індивідуального стилю педагогічного діяльності орієнтований розроблений нами психолого-педагогічний тренінг, побудований на засадах активного соціально-психологічного навчання і спрямований на: допомогу майбутнім учителям у самопізнанні; розвиток професійної рефлексії і професійного мислення; формування їх позитивної Я-концепції; вироблення навичок конструктивної професійної взаємодії; розвиток здатності до самозмін та особистісно-професійного саморозвитку; профілактику професійно небажаних рис і якостей. Діяльність тренінгової групи орієнтуємо на рефлексивні знання, які проходять через досвід кожного

учасника тренінгу. Важливим для нас також є не орієнтація і «підганяння» особистості члена групи під якийсь стандарт, зразок чи шаблон, а досягнення ним індивідуально значимих результатів, стимулювання прагнення кожного бути успішним у професійній діяльності.

Варто зазначити, що велике значення має сформований оптимальний і продуктивний індивідуальний стиль професійної діяльності викладачів, які забезпечують викладання дисциплін на освітньо-професійній програмі, вчителів-наставників під час проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти, їх налаштованість на професійний успіх. Доцільними в означеному аспекті є використання на заняттях практико орієнтованих технологій навчання (ігрових, тренінгових, проєктних технологій, кейс-технологій тощо), організація розвивально-творчого освітнього середовища в закладі вищої освіти.

Висновки. Отже, гармонізація особистості майбутнього вчителя передбачає досягнення внутрішньої цілісності, інтеграцію внутрішніх сил, узгодженість різних аспектів «Я», баланс між усіма складниками внутрішнього світу і педагогічною діяльністю та потребує пізнання й розуміння себе, саморегуляції власної діяльності, постійної роботи над собою. У цьому руслі надзвичайно важливе значення має сформований індивідуальний стиль педагогічної діяльності, який детермінує власну стратегію і тактику організації професійної діяльності та сприяє професійній успішності. Засобом гармонізації особистості вчителя є оптимальний стиль педагогічної діяльності, який інтегрує найбільш ефективні способи і прийоми організації професійної діяльності та створює можливості для співпадіння індивідуальних особливостей педагога й вимог професійної діяльності. Важливу роль в опануванні індивідуально своєрідної системи організації професійної діяльності, становленні індивідуальному стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки, відіграють психолого-педагогічні дисципліни, тренінгова практика, спеціально організована педагогічна практика, участь здобувачів вищої освіти у неформальній освіті, науково-дослідницькій та освітньо-волонтерській проєктній діяльності, їх самоосвітня діяльність. Тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні й упровадженні системи роботи з формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Сергєєнкова О.П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери: монографія. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2011. 276 с.
2. Volkova N.P., Tarnopolsky O.B., Olyinik I.V. The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital.* 2019. N 40 (17), P. 20. URL: http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html
3. Дубовик С.М. Формування продуктивного стилю професіонального спілкування у майбутніх викладачів економіки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». Київ, 2012. 228 с.
4. Савенкова Л. Продуктивний стиль педагогічного спілкування. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Випуск 13. С.21–28.
5. Теслюк В.М. Структурні компоненти індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 2005. Вип. 88. С.245–255.
6. Лаврентьєва О.О., Крупський О.П. Психолого-педагогічні засади формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. № 2 (24). С.41–49. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-4
7. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.
8. Староста В.І., Химич О.І., Оросова Р. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності учителя початкових класів: сутність та підходи до трактування. *Збірник наукових праць ЗОІППО.* 2016. № 1 (23). С.1–5.
9. Бугаєнко Т. В. Індивідуальність і стиль учителя фізичної культури: навчально-методичний посібник. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. 84 с.
10. Волкова Н.П., Бикова В.О. Індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх психологів: сутність та шляхи формування в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. Вип.2 (26). С.32–43. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-4
11. Колосова С.В. Реалізація технології формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вихователя в процесі фахової підготовки. *Молодий вчений.* 2016. Вип. 10. С.253–256.
12. Лефтеров В.О., Алєксєєв А.О. Методика діагностики стилів професійної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України.* 2011. Вип. 4 (23). С.177–182.
13. Лавніков О.А. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів: міжнародний контекст. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія*». 2021. Вип. 2 (22). С.222–228. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-25
14. Шама І.П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах цифровізації освітнього середовища університету. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. Вип.2 (186). С.94–104. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-94-104
15. Ковальчук В.І. Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства. *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент* / ред. М.О. Кириченко, Л.М. Сергєєва. Київ: Інтерсервіс. 2018. С.44–77.
16. Мешко Г. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 438 с.

17. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії. Практикум: навчальний посібник. Видання 3-тє, виправлене і доповнене. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 210 с.
18. Мешко О.І. Практикум з курсу «Загальна психологія»: навчальний посібник. Видання 2-ге, доповнене. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 152 с.

References

1. Serhieienkova, O.P. (2011). *Psykholohiia indyvidualnosti fakhivtsia osvitnoi sfery* [Psychology of the individuality of an educational specialist]. PP Shcherbatykh O.V. [in Ukrainian].
2. Volkova, N.P., Tarnopolsky, & O.B., Olyinik, I.V. (2019). The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital, 40* (17), 20. http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html
3. Dubovyk, S.M. (2012). *Formuvannia produktyvnoho styliu profesionalnoho spilkuvannia u maibutnikh vykladachiv ekonomiky* [Formation of a productive style of professional communication among future economics teachers] (Unpublished candidate dissertation). Vadym Hetman Kyiv National Economic University. [in Ukrainian].
4. Savenkova, L. (2014). Produktyvnyi styl pedahohichnoho spilkuvannia [Productive style of pedagogical communication]. *The Sources of Pedagogical Skills: Pedagogical Sciences, 13,* 21–28. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2014_13_7 [in Ukrainian].
5. Tesliuk, V.M. (2005). Strukturni komponenty indyvidualnoho styliu profesiino-pedahohichnoho spilkuvannia [Structural components of the individual style of professional and pedagogical communication]. *Scientific Bulletin of the National Agrarian University, 88,* 245–255. [in Ukrainian].
6. Lavrentieva, O.O., & Krupskyi, O.P. (2022). Psykholoho-pedahohichni zasady formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv [Psychological and pedagogical basesof formationof the future specialists' individual style of professional activities]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, 2* (24), 41–49. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-4 [in Ukrainian].
7. Kovaliv, Zh.V. (2005). *Formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin* [Formation of an individual style of professional activity of future teachers of the humanities] (Extended abstract of candidate dissertation). Odesa, South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. [in Ukrainian].
8. Starosta, V.I., Khymych, O.I., & Orosova, R. (2016). Indyvidualnyi styl pedahohichnoi diialnosti uchytelia pochatkovykh klasiv: sutnist ta pidkhody do traktuvannia [Individual style of pedagogical activity of a primary school teacher: essence and approaches to interpretation]. *Collection of scientific papers of the ZOIPPO, 1* (23), 1–5. [in Ukrainian].
9. Buhaienko, T.V. (2018). *Indyvidualnist i styl uchytelia fizychnoi kultury* [Individuality and style of a physical education teacher]. FOP Tsoma S.P. [in Ukrainian].
10. Volkova, N.P., & Bykova, V.O. (2023). Indyvidualnyi styl profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv: sutnist ta shliakhy formuvannia v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [Individual style of professional activity of future psychologists: essence and ways of formation in the educational process of a higher education institution]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology, 2* (26), 32–43. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-4 [in Ukrainian].
11. Kolosova, S.V. (2016). Realizatsiia tekhnolohii formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnoho vykhovatelia v protsesi fakhovoi pidhotovky [Implementation of technology of forming future tutors' professional activity individual style in the professional training process]. *Young Scientist, 10,* 253–256. [in Ukrainian].
12. Lefterov, V.O., & Alieksieiev, A.O. (2011). Metodyka diahnostyky styliv profesiinoi diialnosti [Methodology for diagnosing professional activity styles]. *The Bulletin of National Defence University of Ukraine, 4* (23), 177–182. [in Ukrainian].
13. Lavnikov, O.A. (2021). Formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnikh perekladachiv: mizhnarodnyi kontekst [Formation of an individual style of professional activity of future translators: an international context]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, 2* (22), 222–228. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-25 [in Ukrainian].
14. Shama, I.P. (2024). Formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyshcha universytetu [The formation of an individual style of professional activity of future specialists in the conditions of digitalization of the university educational environment]. *Education and pedagogical sciences, 2* (186), 94–104. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-94-104 [in Ukrainian].
15. Kovalchuk, V.I. (2018). Profesiinyi rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh informatsiinoho suspilstva [Professional development of teaching staff in the information society]. In M.O. Kyrychenko, & L.M. Serheieva (Eds.), *Open Education: Innovative Technologies and Management* (pp.44-77). Interservis. [in Ukrainian].
16. Meshko, H. (2018). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorov'ia* [Theory and practice of training future teachers to maintain and strengthen professional health]. V.Hnatiuk TNPU. [in Ukrainian].
17. Meshko, H.M. (2023). *Vstup do pedahohichnoi profesii. Praktykum* [Introduction to the teaching profession. Practicum]. (3 ed.). V.Hnatiuk TNPU. [in Ukrainian].
18. Meshko, O.I. (2008). *Praktykum z kursu «Zahalna psykholohiia»* [Workshop on the course «General Psychology»]. (2 ed.). V.Hnatiuk TNPU. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 24.02.2026
Перше рішення: 27.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 01.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Meshko Halyna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Meshko Oleksandr
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

FORMING AN INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING AS A MEANS OF HARMONISING THE PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER

Abstract. The article is devoted to an important problem of psychological and pedagogical science – the formation of an individual style of pedagogical activity of a future teacher in the coordinates of harmonization of his personality. The state of research in scientific sources on the problem of forming an individual style of pedagogical activity is analyzed, and the necessity of its formation at the stage of professional training in a higher education institution is substantiated. The study aimed to analyze the peculiarities of the formation of an individual style of professional activity of a teacher in the context of harmonizing their personality, the possibilities and experience of its formation in future teachers in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. Based on the analysis of scientific literature and the study of educational practice, the factors and stages of the formation of an individual style of pedagogical activity were identified, and the role and possibilities of psychological and pedagogical disciplines in the studied aspect were outlined and characterized, in particular, the integrated course «Pedagogy», the courses «Psychology», «Age and Pedagogical Psychology», specially organized continuous pedagogical and industrial practices. The experience of working on the formation of the individual style of pedagogical activity of a future teacher is presented. The role of the developed psychological and pedagogical training, which is carried out within the framework of the activities of the Pedagogical Consulting Centre, in the formation of the individual style of pedagogical activity of a future teacher and the harmonization of his or her personality is revealed. Attention is focused on the possibility of forming a pseudo-style of professional activity, the reasons for its development, and ways of prevention are identified. The prospects for further scientific research are outlined, which provide for the justification and implementation of a system of work to form the individual style of pedagogical activity of future teachers at the stage of professional training.

Keywords: professional training, future teachers, individual style of professional activity, formation of an individual style of pedagogical activity, harmonization of the teacher's personality.

УДК 378:504 (477:437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.178-185

Mitryasova Olena
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Ecology Department
Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine
eco-terra@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9107-4448

Mariychuk Ruslan
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Ecology Department
University of Prešov, Prešov, Slovakia, Prešov, Slovakia
ruslan.mariychuk@unipo.sk
https://orcid.org/0000-0001-8464-4142

Mats Andrii
PhD Student
Ecology Department
Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine
andrejmac3@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1226-5343

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR BACHELOR-LEVEL ENVIRONMENTALISTS IN UKRAINIAN AND SLOVAKIAN UNIVERSITIES

Abstract. The relevance of the study stems from the need to integrate Ukrainian environmental education into the European space and to identify an optimal combination of applied and fundamental approaches for training specialists capable of effectively addressing modern global and regional environmental challenges. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of selected aspects of bachelor-level environmental education in Ukraine and Slovakia (using the case study of Petro Mohyla Black Sea National University and the University of Prešov) to identify the specifics of applied and fundamental approaches in their educational programs. The study is based on comparative, statistical, and quantitative analyses. It has been determined that the educational program for the training of bachelors of ecology at Petro Mohyla Black Sea National University has a more applied character, emphasizing anthropogenic impact, optimization of nature management, the use of geographic information systems, cartography, and the formation of practical skills for work in the public and private sectors. In contrast, the Environmental and Natural Sciences program of the University of Prešov is more fundamental. This program has a strong biological and practical component, including extensive field and laboratory work. A comparative analysis of the volume of courses in ECTS credits confirms that Petro Mohyla Black Sea National University provides a larger volume of credits (43) to humanitarian training, while University of Prešov has a much larger volume (54) of natural and fundamental sciences. Both programs cover key environmental courses and emphasize the practical application of knowledge. However, Petro Mohyla Black Sea National University integrates more interdisciplinary approaches, while the University of Prešov focuses on integrating environmental knowledge with legal and communication aspects. Both models are valuable. And the ideal environmental education may lie in combining the strengths of both approaches.

Keywords: environmental education, bachelor training, educational programs, comparative analysis, sustainable development.

Introduction. The integration of Ukraine into the European Higher Educational Area (EHEA) necessitates a thorough evaluation of existing academic frameworks, particularly in fields critical to global sustainability like environmental science. Current trends emphasize the synchronization of national curricula with European standards to foster mutual recognition and enhance professional mobility. While Ukraine maintains a high density of higher education institutions per capita − even accounting for recent demographic shifts and population outflow − the focus is shifting from quantity to the qualitative alignment of teaching methods and research outputs. In the context of global educational integration, the ranking and prestige of higher education institutions play a crucial role in determining the quality of specialist training, as evidenced by the latest international academic assessments [10].

In this context, comparing the Ukrainian model with the Slovakian experience offers valuable insights. Slovakia, a stable member of the EHEA, demonstrates a decentralized approach with a strong emphasis on international cooperation and fundamental scientific research. Environmental education, in particular, serves as a vital benchmark for this comparison. In Ukraine, programs often prioritize applied skills, focusing on anthropogenic impact and environmental management to meet immediate labor market demands. Conversely, Slovakian institutions frequently maintain a deep-rooted focus on biological systems and biodiversity, providing a robust foundation for scientific inquiry. By examining the structural and conceptual differences between these two systems, we can identify pathways for creating a more holistic and interdisciplinary educational model that addresses the complex environmental challenges of the 21st century.

Analysis of recent research and publications, previously unresolved part of the general problem. The integration of Ukraine's higher education system into the European space has been a focal point for many scholars. Specifically, the quality imperatives and the evaluation of educational standards are thoroughly analyzed in the collective work edited by T.Dobko [3]. The impact of the Bologna Process on the Ukrainian academic landscape and the necessary terminological

© Мітрясова О. П., Марійчук Р. Т., Мац А. Д.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

shifts are detailed by A.Holovchuk and colleagues [4].

Regarding professional training in the environmental sector, V.Boholiubov, V.Petruk, and N.Rydei provide a solid theoretical and methodological foundation for forming competencies in the context of sustainable development [1; 9; 13]. Specialized aspects of training, such as chemical preparation for environmental engineers and the implementation of «green chemistry» principles, are explored by Ye.Kofanova, and M.Slivka, R.Mariychuk, respectively [5; 6; 14]. Comparative studies of environmental education in foreign countries, which serve as a basis for current research, were initiated in the works of O.Mitryasova and S.Rudyshyn [7; 12].

However, most of these studies focus either on general pedagogical frameworks or specific chemical courses. There remains a significant gap in recent cross-country comparisons (specifically between Ukraine and Slovakia) that analyze how applied and fundamental models of environmental education adapt to the post-pandemic and war-affected labor market.

Slovakia, with a population of about 5.4 million, has about 20 universities, i.e., about 1 university per 270,000 people. While Ukraine, with a population of about 41 million, has about 200 universities, which is about 1 university per 205,000 people. Thus, Ukraine has slightly more universities per capita than Slovakia.

According to the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, as of January 2023, about 8 million people had left Ukraine. However, it is important to note that this figure is dynamic and constantly changing [11].

Current demographic shifts due to the war have altered the educational landscape. With approximately 33 million people and 200 universities, Ukraine maintains a ratio of one institution per 165,000 citizens. In comparison, Slovakia has one university per 270,000 people. While these figures suggest a higher density of universities in Ukraine, the quantity does not directly correlate with quality. Factors such as research output, international cooperation, and the increasing migration of Ukrainian students to Slovakian universities remain more critical indicators of educational integration.

The comparative analysis of higher education systems in Ukraine and Slovakia reveals several functional differences that impact environmental programs:

– While both countries offer state-funded education, Slovakia provides full tuition waivers for international students (including Ukrainians) in programs taught in Slovak, which significantly influences student mobility.

– Slovakian universities often demonstrate a higher degree of decentralization in curriculum development, allowing for more rapid integration of regional environmental needs compared to the more standardized Ukrainian model.

– Being part of the EHEA, both countries follow the Bologna Process; however, Slovakian programs are more deeply integrated into EU-funded research networks and Erasmus+ initiatives, providing broader field-work opportunities for students.

Before 2022, Ukraine's higher education system served approximately 1.5 million students. Due to the full-scale invasion and subsequent migration, this number has declined, while the student population in Slovakia (approx. 130,000–150,000) has seen an influx of Ukrainian nationals. Consequently, the structural gap between the two systems has narrowed in terms of student mobility and international integration. Slovakia has evolved from a neighbor into a key educational hub for Ukrainian students, which fosters a more unified educational landscape between the two countries despite the difference in the absolute number of institutions.

In Ukraine, ecologists are trained at many universities, as environmental majors are quite common. In particular, such majors are represented at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ivan Franko National University of Lviv, V.N.Karazin Kharkiv National University, and other large universities throughout the country. In Slovakia, ecologists are also trained at several universities, including Comenius University in Bratislava, Pavol Josef Šafárik University in Košice, and others. However, in general, the number of universities offering environmental majors in Ukraine is greater than in Slovakia, reflecting the larger size of the country and the greater number of higher education institutions.

The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of selected aspects of bachelor-level environmental education in Ukraine and Slovakia (using the case study of Petro Mohyla Black Sea National University and the University of Prešov) to identify the specifics of applied and fundamental approaches in their educational programs.

While in Ukraine, Petro Mohyla Black Sea National University (PMBSNU) and Slovakia, the University of Prešov (PU) differ in their structural organization and student populations, they represent two distinct yet complementary models of environmental education. The comparison of these diverse programs is conducted to identify how different academic accents − specifically the applied focus in Ukraine and the fundamental biological focus in Slovakia − contribute to the development of core professional competencies. This analysis allows for the identification of best practices from both systems: the practical flexibility of the Ukrainian curriculum and the deep theoretical grounding of the Slovakian model, which is essential for the harmonization of educational standards within the EHEA.

PMBSNU and PU represent different academic traditions. PMBSNU, as a younger institution, utilizes an interdisciplinary approach in its environmental curriculum, while PU leverages its extensive experience in natural sciences to provide a fundamental biological foundation for its students. These differing educational priorities reflect the broader national strategies for environmental specialist training in both countries.

Research methods applied. The research primarily employed a comparative analysis approach to evaluate the educational programs in ecology at PMBSNU and PU. This involved examining their similarities and differences in curriculum, teaching methods, and academic focus. The methodological framework of the study is supported by established approaches to teaching in higher education, which emphasize the effectiveness of various instructional strategies for student development [2].

Data from tables comparing the volume of courses in humanities, mathematical, natural sciences, and specific scientific fields (biological, chemical, soil, and physics) were analyzed to highlight variations in program structure and emphasis. The study also considered the duration of study, the total number of courses, and the final knowledge control methods at both universities.

The study is based on comparative, statistical, and quantitative analyses. These methods were specifically used to evaluate the ECTS credit distribution across humanities, mathematical, and natural science cycles, highlighting the structural differences between the programs. Furthermore, graphical modeling was employed to visualize the intensity of the study load, allowing for a clear comparison of course volumes and professional training credits per year at both universities.

Results and Discussion. The concepts of training

ecologists at PMBSNU and PU have both common features and differences, reflecting their regional specificities and academic approaches.

At PMBSNU, located in the ecologically sensitive region of the Black Sea coast, the emphasis is on the practical application of ecological knowledge, with a focus on monitoring and management of coastal ecosystems, as well as on studying the impact of industry on the environment.

PU, located in a region with diverse mountain and forest ecosystems, focuses on basic research in ecology, with a special emphasis on biodiversity, nature conservation, and sustainable development, as well as on collaboration with international organizations to study global environmental problems, reflecting their different geographical locations and corresponding environmental challenges.

The application of comparative analysis of the concepts of educational programs in ecology at PMBSNU and PU provides the following similarities:

– both programs are aimed at training specialists capable of working in the field of environmental protection, environmental monitoring, and natural resource management;

– both programs include the study of fundamental environmental courses, such as botany, zoology, geography, ecology, and nature conservation;

– both universities emphasize the practical application of knowledge, including field and laboratory research.

The application of comparative analysis of the concepts of educational programs in ecology at PMBSNU and PU provides the following differences:

– The program «Ecology, Environmental Protection, and Sustainable Nature Management» at PMBSNU is more applied in nature, with an emphasis on the study of anthropogenic impact on the environment and optimization of nature management; It is aimed at developing in students the skills necessary for work in government institutions, private companies, and water management organizations; given the location of PMBSNU, the program is partially focused on environmental problems of coastal zones.

– The program «Ecological and Environmental Sciences» at PU is more fundamental in nature, with an emphasis on the study of ecological systems and processes. It is aimed at training specialists capable of conducting scientific research in the field of ecology and nature conservation. It is more focused on the study of biodiversity.

Thus, both universities offer high-quality educational programs in ecology, but with different emphases. PMBSNU trains specialists for practical work in the field of environmental protection, while PU places more emphasis on scientific research.

The data in Table 1 compares the volume of academic courses at universities, which are presented in ECTS credits, a standardized system for assessing the study load in the EHEA.

Table 1

Comparative analysis of educational ecology program [8; 15]

Parameter	**Petro Mohyla Black Sea National University, Ukraine**	**University of Prešov, Slovakia**
Name of the educational program	E2 Ecology, «Ecology, Environmental Protection, and Balanced Nature Management»	Ecological and Environmental Sciences (1610R00)
Term Duration of study	3 years 10 months	3 years
Total number of courses, including practice	52	49
Number of courses per semester	7– 9	5–11
Teaching methods	Combined	Combined
Final control of knowledge	Bachelor's thesis defence (7.5)	Exam in Ecology (6) Bachelor's thesis defence (10)

Source: developed by the authors

According to the data in Table 1, the educational programs in ecology at PMBSNU and PU have both similar and different characteristics. Both programs offer a bachelor's degree, but the duration of study at PMBSNU is 10 months longer than at PU, which may indicate a different approach to the organization of the educational process or a different number of ECTS credits required to obtain a degree.

The total number of academic courses, including internships, also differs: 52 at PMBSNU versus 49 at PU, which may indicate a different breadth of coverage of educational material or a different structure of curricula. The number of courses per semester ranges from 7 to 9 at PMBSNU and from 5 to 11 at PU, which may reflect a different intensity of the study load or a different approach to the distribution of courses during the academic year.

Both universities use combined teaching methods, which involve a combination of lectures, practicals, and laboratory classes. The final certification systems also reflect different academic priorities. At PMBSNU, the final control is focused on the defence of a bachelor's thesis, which is assigned 7.5 ECTS credits. This suggests a concentrated effort on independent research work. In contrast, PU employs a combined approach: a comprehensive state exam in Ecology (6 ECTS) and a separate defence of the bachelor's thesis (10 ECTS). The larger total volume of credits for the final stage at PU (16 ECTS vs 7.5 ECTS) indicates a more rigorous examination of both theoretical knowledge and research proficiency during the graduation phase.

The courses of the humanities cycle at the PMBSNU account for 10 courses, 43 credits. At PU, except for 1 course (English), 8 credits are completely postponed for the courses of the humanities block.

Both universities have a relatively small volume of mathematical courses, but PMBSNU offers a little more.

PU has a much larger volume of natural sciences, both in terms of the number of courses and credits, which indicates greater attention to this field.

Thus, PMBSNU offers a wider range of humanities, while PU has a larger range of natural sciences. Both universities have a relatively small number of mathematical courses. The difference in the range of courses may reflect the different academic priorities and specializations of the universities (Table 2).

Table 2

Comparative analysis of educational program concepts

University	the number/volume of courses in humanitarian training	the number/volume of courses in mathematical sciences	the number/volume of courses in natural basic sciences
PMBSNU	10 / 43 credits*	2 / 9 credits	4 / 27 credits
PU	1 (English) / 8 credits	1 / 4 credits	10 / 54 credits

*English (9) + second language (9)
Source: developed by the authors [8; 15]

Table 3 presents a comparative overview of the volume of scientific courses across the universities, specifically focusing on biological, chemical, soil science, and physics courses. The data is structured to show the ratio of the number of courses to the total credits allocated to each field within the respective universities. The data reveals distinct patterns in credit allocation, highlighting the diverse approaches to scientific education and research.

Table 3

Comparative analysis of the educational programs in natural sciences concepts

University	the number/volume of biological courses	the number/volume of chemical courses	the number/volume of courses in soil sciences	the number/volume of courses in physics sciences
PMBSNU	1 / 7 credits	1/ 11 credits	1 / 4 credits	1 / 5 credits
PU	16 / 79 credits	3/ 14 credits	2 / 8 credits	–

Source: developed by the authors [8; 15]

PMBSNU demonstrates a balanced distribution of credits across the four scientific courses. The ratio of courses to credits is relatively low, indicating a focused approach within each field. For example, biological courses account for 1 out of 7 credits, chemical courses for 1 out of 11 credits, soil sciences for 1 out of 4 credits, and physical sciences for 1 out of 5 credits. The university shows an even distribution of science programs.

PU, in contrast, demonstrates a significantly higher volume of biological courses, with 16 out of 79 credits dedicated to this field. The volume of chemical courses is also notable, with 3 out of 14 credits. The volume of soil sciences is 2 out of 8 credits. The physical sciences programs are not represented in the provided data. The university has a large focus on biological sciences.

Beyond the quantitative distribution of ECTS credits, the study analyzed the acquisition of general and professional competencies in both programs.

General competencies in the Ukrainian program (PMBSNU) focus on social responsibility, legal literacy, and the ability to work in a multidisciplinary environment, reflecting its stronger humanities component. In contrast, the Slovakian program (PU) emphasizes digital literacy in natural sciences and autonomous research skills.

Regarding professional (specialized) competencies, the PMBSNU curriculum is designed to produce specialists capable of environmental impact assessment, ecological management, and technical monitoring (applied approach). Conversely, PU focuses on deep taxonomic competence, biodiversity assessment, and laboratory analytical skills (fundamental approach). While PMBSNU students excel in solving complex socio-ecological problems, PU graduates demonstrate higher proficiency in field research and biological diagnostics.

The data highlights a clear difference in the emphasis placed on various scientific courses between the two universities. PMBSNU maintains a relatively even distribution, suggesting a broader scientific curriculum. PU, on the other hand, appears to prioritize biological sciences, with a considerably larger volume of credits allocated to this field. It is important to notice that the absence of data doesn`t mean the absence of programs.

These variations in credit distribution may reflect differences in the universities' research focus, faculty expertise, or program offerings. Further research into the specific courses and research activities within each course would provide a more comprehensive understanding of these differences.

The «Ecological and Environmental Sciences» program at PU offers a comprehensive three-year education covering a wide range of environmental courses. The program combines theoretical knowledge with practical skills, preparing students for a career in the field of ecology or for further studies. The program consists of 35 courses, which are distributed over three years of study. The total number of ECTS credits that students have is 115 (Fig. 1).

Courses cover basic environmental principles and concepts. Courses develop practical skills in students necessary for conducting environmental research and address environmental protection and sustainable development issues. Courses explore legal and political aspects of environmental protection. Environmental communication is taught through courses that teach students to communicate effectively with the public about environmental issues. New trends in ecology are presented through courses that introduce students to the latest advances in the field of ecology. Thus, the ecology program at PU offers a balanced education that combines theoretical knowledge with practical skills. The courses in the program cover a wide range of environmental issues, preparing students for a variety of career paths. The program is constantly updated to reflect the latest advances in the field of ecology. This analysis shows that the ecology program at PU is comprehensive and well-structured, providing students with a solid foundation for further studies and careers in the field of ecology.

The comprehensive nature of the Ecology program at PU is ensured by specific educational components. Basic environmental principles are covered through core modules such as «General Ecology» and «Landscape Ecology», which form theoretical foundations. Practical skills and research competencies are developed via «Methods in Ecological Research» and «Hydrobiology», where students master field sampling and bioindication.

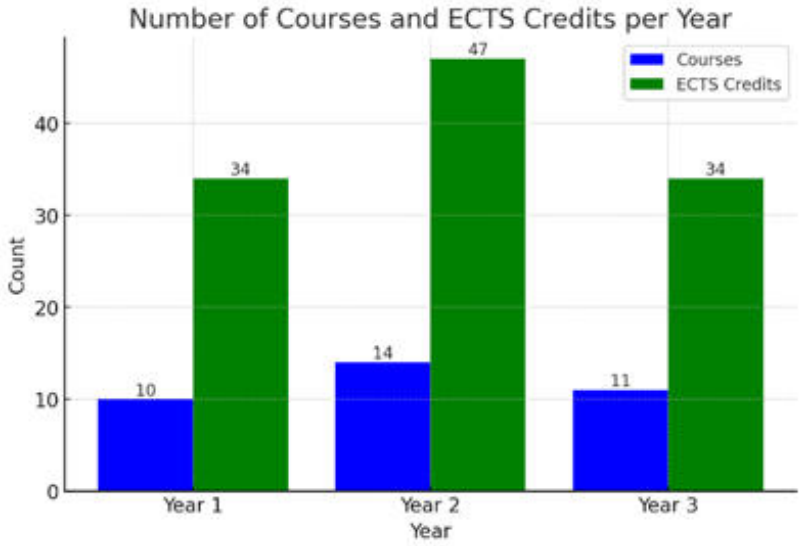

Fig.1. Number of courses and credits of professional training for bachelors in environmental science at PU [8; 15].

Legal and political aspects are addressed in the «Environmental Law and Policy» course, providing students with the professional competence to navigate EU environmental regulations. Environmental communication is integrated into the «Seminar for Bachelor Thesis», where students develop the ability to present scientific data to diverse audiences. The conclusion that the program is well-structured is based on the linear progression from fundamental biological subjects (Botany, Zoology) in the first years to specialized applied modules (Conservation Biology, Environmental Monitoring) in the final year, ensuring a holistic transition from theory to professional practice.

The curriculum for ecology students at PMBSNU presents a comprehensive approach to environmental science education. The program encompasses a wide range of courses, from fundamental sciences like «Geochemistry of the Environment» and «Soil Science and Land Conservation» to specialized fields such as «Environmental Monitoring» and «Radioecology and Radiation Safety». This diversity ensures that students gain a holistic understanding of ecological principles and their practical applications. Several courses, including «Ecological Mapping with GIS Basics» and «Fundamentals of Topography and Cartography», focus on developing essential technical skills. This practical orientation prepares students for real-world environmental management and research. Courses like «Biometrics and Mathematical Methods in Ecology» and «Modelling and Forecasting Environmental Conditions» highlight the importance of quantitative analysis in ecological studies. This interdisciplinary approach equips students with the tools to address complex environmental challenges. Subjects such as «Environmental Safety and Risk Assessment» and «Social Ecology» reflect the program's commitment to addressing current environmental concerns. This focus ensures that graduates are well-versed in the latest environmental policies and practices.

The curriculum strikes a balance between theoretical knowledge and practical skills, ensuring that students are well-prepared for both academic and professional pursuits. The inclusion of courses on environmental monitoring, risk assessment, and GIS demonstrates the program's alignment with contemporary environmental standards and technologies. The interdisciplinary nature of the program encourages students to develop critical thinking and problem-solving skills, which are essential for addressing complex environmental issues.

The wide range of courses offered and the skills gained permit the students to become prepared for a wide range of job opportunities, from working in laboratories to working in the field or working in government positions.

Figure 2 demonstrates several courses and credits of professional training for bachelors in environmental science at PMBSNU. The professional training for ecology students at PMBSNU is characterized by its breadth, depth, and relevance to contemporary environmental challenges. The program's emphasis on practical skills, interdisciplinary knowledge, and modern environmental standards ensures that graduates are well-prepared for successful careers in environmental science and management.

So, comparing the professional training of ecologists at the two universities, the following can be noted:

– Both universities include courses in their programs that reflect modern environmental challenges. At PMBSNU, these challenges are addressed through the lenses of «Environmental Safety» and «Global Environmental Problems», which focus on risk assessment and international protocols. At the PU, these aspects are integrated into specific educational components such as «Protection of the Environment», «Environmental Monitoring», and «Biodiversity Conservation». Furthermore, modern challenges like climate change and resource management are examined within the «Landscape Ecology» and «Ecosystemology» modules. These courses provide the necessary theoretical and practical tools for students to analyze and mitigate current environmental threats, ensuring the relevance of their professional training.

– PMBSNU's program is distinguished by a wide range of courses, covering both fundamental (geochemistry, soil science, meteorology) and applied aspects of ecology (environmental monitoring, environmental safety, GIS). There is an emphasis on interdisciplinarity (biometrics, modelling). The program in PU also covers a wide range of environmental courses, but there is a greater emphasis on the biological component, practical skills (field practices, laboratory techniques). Also, great attention is paid to communication skills (popularization

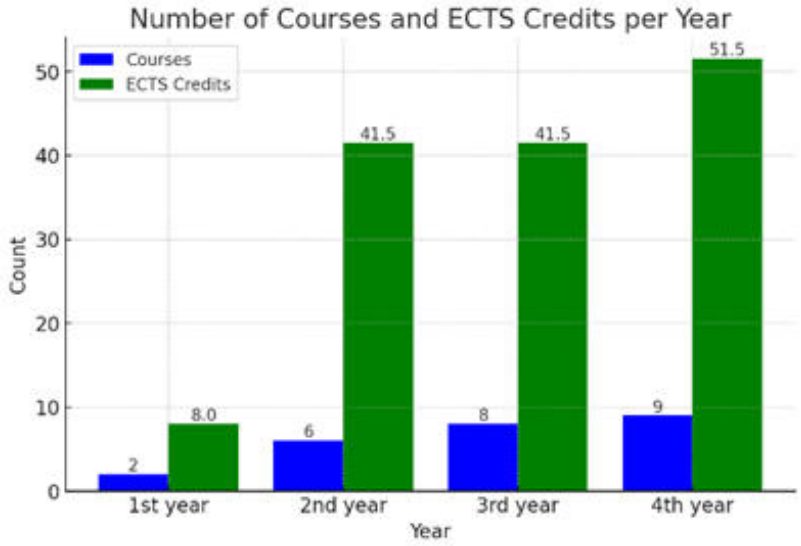

Fig.2. Number of courses and credits of professional training for bachelors in environmental science at PMBSNU [8; 15].

of ecology).

– PMBSNU's program pays significant attention to the development of practical skills, especially in the field of GIS and cartography. Some courses prepare for practical work in the field of monitoring and risk assessment. The practical and laboratory training at PU is characterized by an integrated approach to natural sciences. Laboratory work primarily focuses on biological microscopy, chemical analysis of water and soil samples, and taxonomic identification of flora and fauna specimens. Field practices are organized as intensive cycles (5–10 days) in various Slovakian national parks, where students perform ecological mapping and biodiversity assessment. This hands-on experience directly prepares graduates for the labor market, specifically for roles in environmental monitoring agencies and nature conservation organizations, where field-work proficiency is a mandatory requirement.

– PMBSNU's program actively integrates interdisciplinary approaches, in particular through courses in biometrics and modelling. Interdisciplinarity is also present at PU, but to a lesser extent, with an emphasis on the integration of environmental knowledge with legal and communicative aspects.

Thus, both universities offer high-quality professional training for ecologists, but with different emphases. PMBSNU provides a broader theoretical base and emphasizes interdisciplinarity. PU has a strong biological and practical orientation and prepares students for specific professional tasks. Both programs meet modern requirements for environmental education. It is important to note that the choice of university depends on the individual needs and career goals of the student.

Both programs are aimed at training specialists capable of working in the field of environmental protection, environmental monitoring, and natural resource management. University programs include the study of basic environmental courses such as botany, zoology, geography, ecology, and nature conservation. Both universities emphasize the practical application of knowledge, including field and laboratory research. The programs actively integrate interdisciplinary approaches, in particular through courses in biometrics and modelling.

Conclusions and prospects for further research. The program «Ecology, Environmental Protection, and Balanced Nature Management» of PMBSNU has its emphasis on the study of anthropogenic impact on the environment and optimization of nature management. The program aims to develop students` skills necessary to work in government agencies, private companies, and water management organizations. Given the location of Mykolaiv, the program is partially focused on environmental problems of coastal zones. Much attention is paid to the development of practical skills, especially in the field of GIS and cartography. Some courses prepare for practical work in the field of monitoring and risk assessment.

The «Ecological and Environmental Sciences» program of PU is more fundamental in nature. The focus is on the study of ecological systems and processes. The program is aimed at training specialists capable of conducting scientific research in the field of ecology and nature protection. The program focuses more on the biological component, practical skills (field practices, laboratory techniques), and communication skills (promotion of ecology). The program has a strong biological and practical focus, with a large number of field practices and laboratory work. It prepares the students for work in the labor market. Interdisciplinarity is also present, but to a lesser extent, with an emphasis on the integration of environmental knowledge with legal and communicative aspects.

Determining the most relevant training option depends on the specific requirements of the time and the labor market. Both approaches have their own advantages and may be relevant in different contexts.

In today's world, where the problems of anthropogenic impact on the environment and the need to optimize environmental management are acute. The training of specialists capable of developing and implementing practical solutions in public institutions and private companies is extremely important. The emphasis on GIS and cartography is also a significant advantage in the digital age and the need for spatial analysis of environmental data. Orientation to environmental problems of coastal zones is especially relevant for the Mykolaiv region and other coastal areas.

The comparative analysis of the educational programs reveals that a deep understanding of ecological systems and processes, which constitutes the fundamental component of the PU (Slovakia) curriculum, serves

as a critical basis for solving complex environmental problems and conducting qualitative scientific research. At the same time, the strong practical orientation and professional focus observed in the PMBSNU (Ukraine) program, including specialized laboratory skills and environmental management competencies, significantly enhance graduates' competitiveness in the labor market. These findings suggest that the integration of fundamental biological knowledge with applied monitoring skills is essential for preparing specialists capable of addressing both regional and global environmental challenges, which aligns with the primary goal of this study.

Given today's global environmental challenges, such as climate change, biodiversity loss, and environmental pollution, both types of preparation are essential. However, considering the urgent need to solve specific environmental problems at a practical level, an applied approach with an emphasis on technology (for example, GIS), management, and minimization of anthropogenic impact, as in the program of PMBSNU. The university may be considered somewhat more relevant at the moment to meet the immediate needs of the labor market and society in Ukraine. However, the importance of fundamental training for the development of science and a deep understanding of environmental processes offered by PU should not be underestimated. The ideal option may be to combine the strengths of both approaches in future educational programs.

Acknowledgements. We gratefully acknowledge the invaluable support provided for this research. This study was funded under the National Scholarship Programme of the Slovak Republic, SAIA. We extend our sincere thanks for enabling this comparative analysis of environmental education.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за фінансової підтримки National Scholarship Programme of the Slovak Republic, SAIA.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Боголюбов В.М. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх екологів в умовах переходу до сталого розвитку суспільства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.
2. Булгакова Н.Б., Рахманов В.О. Методи викладання у вищій школі. Київ: НАУ «НАУ-Друк», 2011. 204 с.
3. Добко Т., Головяно М., Кайкова О. та ін. (ред.). Імператив якості: вчимося цінувати та оцінювати вищу освіту. Львів: Манускрипт, 2014. 528 с.
4. Головчук А.Ф., Іщенко Т.Д., Акімов О.О. та ін. (ред.). Університетська освіта в Україні та Болонський процес: підручник і термінологічний словник. Київ: Аграрна освіта, 2007. 312 с.
5. Кофанова Є.В. Хімічна підготовка майбутніх інженерів-екологів: теорія і практика. Харків: НТУ «ХПІ», 2012. 416 с.
6. Марійчук Р. Впровадження принципів «зеленої хімії» у підготовку фахівців хімічних та екологічних спеціальностей. Освіта та наука: пам'ятаючи минуле, створюємо майбутнє: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2020. С.45–48.
7. Mitryasova O. An integrated approach to education content. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2020. Vol.7, No.1. P.30–38. https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4866
8. Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Навчально-інформаційна база. Медичний інститут: офіційний сайт. 2026. URL: https://chmnu.edu.ua/training-information-base-medical
9. Петрук В. Науково-методичні підходи до формування переліку спеціальностей екологічного профілю. Вінниця: ВНТУ, 2015. URL: http://ineek.vntu.edu.ua/index.php/2010-04-14-11-40-08/293-2015-02-11-14-44-26
10. QS World University Rankings 2025: Top global universities / QS Quacquarelli Symonds. 2024. URL: https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?countries=ua
11. Refugees from Ukraine: Who are they, how many are there, and how to return them? Center for Economic Strategy (CES). 2023. URL: https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/refugees.pdf
12. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти у практиці ВНЗ зарубіжних країн. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2008. Вип.40. С.81–85.
13. Рідей Н. М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика. 2-ге вид. Київ: Одлі-Плюс, 2011. 520 с.
14. Slivka M., Sukharev S., Shkumbatiuk R. Environmental education monitoring of teaching chemistry for students of environmental specialties. *Proceedings of 7th International Conference of ICEEE*. Budapest, Hungary, 2016. P.112–117.
15. Studijne Programy. University of Prešov: MAIS portal. URL: https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais (дата звернення: 02.02.2026).

References

1. Boholiubov, V.M. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekolohiv v umovakh perekhodu do staloho rozvytku suspilstva* [Theoretical and methodological foundations of forming professional competence of future ecologists in the conditions of transition to sustainable development of society] (Extended abstract of Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
2. Bulhakova, N.B., & Rakhmanov, V.O. (2011). *Metody vykladannia u vyshchii shkoli* [Methods of teaching in higher education]. NAU «NAU-Druk». [in Ukrainian].
3. Dobko, T., Holoviano, M., & Kaikova, O. (eds.). (2014). *Imperatyv yakosti: vchymosia tsinuvaty ta otsiniuvaty vyshchu osvitu* [The imperative of quality: Learning to appreciate and evaluate higher education]. Manuscript. [in Ukrainian].
4. Holovchuk, A.F., Ishchenko, T.D., & Akimov, O.O. (2007). *Universytetska osvita v Ukraini ta Bolonskyi protses: pidruchnyk i terminolohichnyi slovnyk* [University education in Ukraine and the Bologna Process: Textbook and terminology dictionary]. Ahrarna Osvita. [in Ukrainian].
5. Kofanova, Ye.V. (2012). *Khimichna pidhotovka maibutnikh inzheneriv-ekolohiv: teoriia i praktyka* [Chemical preparation of future environmental engineers: Theory and practice]. NTU «KhPI». [in Ukrainian].
6. Mariichuk, R. (2020). Vprovadzhennia pryntsypiv «zelenoi khimii» u pidhotovku fakhivtsiv khimichnykh ta ekolohichnykh spetsialnostei [Introduction of the principles of «green chemistry» in the training of specialists in chemical and environmental specialties]. *Osvita ta nauka: pam'iataiuchy mynule, stvoriuiemo maibutnie* [Education and science: remembering the past, creating the future] – *Proceedings of International scientific conference* (pp.45–48). NPU im.M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].

7. Mitryasova, O. (2020). An integrated approach to education content. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 7* (1), 30–38. https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4866
8. Petro Mohyla Black Sea National University. Training and information base. Medical Institute. (2026). https://chmnu.edu.ua/training-information-base-medical/. [in Ukrainian].
9. Petruk, V. (2015). Naukovo-metodychni pidkhody do formuvannia pereliku spetsialnostei ekolohichnoho profiliu [Scientific and methodological approaches to forming a list of specialties of an ecological profile]. VNTU. [in Ukrainian].
10. QS World University Rankings 2025: Top global universities / QS Quacquarelli Symonds. https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?countries=ua
11. Refugees from Ukraine: Who are they, how many are there, and how to return them? / Center for Economic Strategy (2023). https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/refugees.pdf.
12. Rudyshyn, S.D. (2008). Stan ekolohichnoi osvity u praktytsi VNZ zarubizhnykh krain [The state of environmental education in the practice of higher education institutions in foreign countries]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky, 40,* 81–85. [in Ukrainian].
13. Rydei, N.M. (2011). *Stupeneva pidhotovka maibutnikh ekolohiv: teoriia i praktyka* [Stepwise training of future ecologists: Theory and practice]. Odli-Plius Publishing. [in Ukrainian].
14. Slivka, M., Sukharev, S., & Shkumbatiuk, R. (2016). Environmental education monitoring of teaching chemistry for students environmental specialties. *Proceedings of 7th International Conference of ICEEE* in Budapest, Hungary (pp.112–117). Budapest.
15. Studijne Programy. University of Prešov. https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais

Рукопис надійшов: 16.02.2026
Перше рішення: 18.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 24.03.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Мітрясова Олена Петрівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри екології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м.Миколаїв, Україна

Марійчук Руслан Тарасович
кандидат хімічних наук, доцент
доцент кафедри екології
Пряшівський університет, м.Пряшів, Словаччина

Мац Андрій Дмитрович
аспірант кафедри екології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м.Миколаїв, Україна

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ-ЕКОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА СЛОВАЧЧИНИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції української екологічної освіти в європейський простір та пошуком оптимального поєднання прикладних і фундаментальних підходів для підготовки фахівців, здатних ефективно долати сучасні глобальні та регіональні екологічні виклики. Метою статті є проведення порівняльного аналізу окремих аспектів підготовки бакалаврів-екологів в Україні та Словаччині (на прикладі Чорноморського національного університету імені Петра Могили та Пряшівського університету) для виявлення особливостей прикладного та фундаментального підходів у їхніх освітніх програмах. Дослідження ґрунтується на застосуванні порівняльного аналізу, статистичному та кількісному аналізі. Визначено, що освітня програма підготовки бакалаврів-екологів ЧНУ має більш прикладний характер, наголошуючи на антропогенному впливі, оптимізації природокористування, використанні геоінформаційних систем, картографії та формуванні практичних навичок для роботи в державних і приватних секторах. На відміну від цього, програма Пряшівського університету «Екологічні та природничі науки» є більш фундаментальною. Ця програма має сильний біологічний та практичний компонент, що включає обширну польову та лабораторну роботу. Порівняльний аналіз обсягу дисциплін у кредитах ЄКТС підтверджує, що ЧНУ надає більший обсяг кредитів (43) гуманітарній підготовці, тоді як ПУ має значно більший обсяг (54) природничо-фундаментальних наук. Обидві програми охоплюють ключові екологічні дисципліни і підкреслюють практичне застосування знань. Проте, ЧНУ інтегрує більше міждисциплінарних підходів, тоді як ПУ зосереджується на інтеграції екологічних знань з правовими та комунікативними аспектами. Обидві моделі є цінними. а ідеальна екологічна освіта може полягати в поєднанні сильних сторін обох підходів.

Ключові слова: екологічна освіта, підготовка бакалаврів, освітні програми, порівняльний аналіз, сталий розвиток.

УДК 37.016:811.161.2’27
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.186-191

Пасічна Олена Вікторівна
кандидат філологічних наук, доцент
викладач циклової комісії філологічних та природничих дисциплін
Криворізький фаховий коледж Державного некомерційного підприємства «Державний університет «Київський авіаційний інститут»
м.Кривий Ріг, Україна
olena.v.pasichna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5209-3646

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДОВІДКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Анотація. Важливим складником професійної освіти є мовна підготовка, зорієнтована на розвиток у здобувачів освіти умінь і навичок спілкування у фаховій сфері. Довідково-інформаційні документи в професійній діяльності працівників мають ключове значення. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю оптимізації процесу вивчення довідково-інформаційних документів у курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Мета статті: описати систему роботи з вивчення довідково-інформаційних документів задля формування практичних умінь і навичок здобувачів освіти укладати ділові папери цієї групи. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з’ясування стану розробленості питання), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). Описано призначення, реквізити, структурні особливості доповідної та пояснювальної записок, звіту, протоколу, витягу з протоколу. Запропоновано систему практичних завдань для формування умінь і навичок укладання цих ділових паперів, як-от: визначення виду документа за його фрагментом та класифікаційними ознаками; виправлення помилок у написанні стійких мовних конструкцій, що вживаються в довідково-інформаційних документах; вибір варіанта нормативного слововживання; редагування речень, що є типовими для довідково-інформаційних документів; оформлення ділових паперів за вказаною інформацією; продовження документа за його початком; виправлення помилок в оформленні ділового папера згідно з нормами офіційно-ділового стилю.

Ключові слова: мовна підготовка, професійна сфера, довідково-інформаційні документи, структурування ділових паперів, реквізити.

Вступ. Підготовка висококваліфікованих фахівців є складним комплексним освітнім процесом, спрямованим на формування професійних компетенцій. Окрім теоретичних знань за профілем спеціальності, здобувачі освіти мають володіти й мовнокомунікативною компетенцією, яка дозволить їм ефективно спілкуватися усно та письмово в діловій сфері.

Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» зорієнтована на формування в здобувачів освіти практичних умінь і навичок фахової комунікації. Писемне ділове мовлення є важливим складником цієї комунікації. У мовній підготовці майбутнього фахівця робота з групами документів посідає першочергове місце. Засвоєння довідково-інформаційних документів забезпечує визначені навчальною програмою Інституту модернізації змісту освіти вимоги до знань та вмінь здобувачів освіти, зокрема такі: *знати* нормативи оформлення довідково-інформаційної документації, склад реквізитів; *уміти* оформляти довідково-інформаційні документи, правильно укладати виробничі протоколи, витяги з протоколів, службові записки [1, с.12].

Попереднє вивчення окремих довідково-інформаційних документів відбувалося в шкільному курсі української мови, де учні одержали лише елементарні знання щодо призначення та оформлення цих документів, але без урахування особливостей професійної діяльності. Це вказує на необхідність посиленої уваги до оформлення ділових паперів цієї групи в процесі підготовки фахових молодших бакалаврів.

Текстове оформлення довідково-інформаційних документів викликає неабиякі труднощі у здобувачів фахової передвищої освіти. Вони припускаються низки помилок у розташуванні реквізитів, структуруванні тексту документів, виборі нормативних конструкцій тощо. Це пояснюється тим, що доповідна й пояснювальна записки, звіт, протокол і витяг з протоколу є доволі складними для засвоєння. Актуальність дослідження зумовлена практичною потребою полегшити для здобувачів освіти процес опанування теоретичного матеріалу й набуття умінь і навичок укладання довідково-інформаційних документів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних методичних дослідженнях наголошується на важливості набуття здобувачами освіти необхідних фахових компетенцій, які включають знання та навички з різних аспектів професійної діяльності. У науковій розвідці М.Клепар, Н.Матвеєвої, О.Чінчоя [2, с.31] обґрунтовується необхідність упровадження в практику роботи інновацій, авторських методик, що сприяють підвищенню її ефективності в розвитку культури спілкування. Дослідженню писемного ділового спілкування як основи професійної діяльності присвячено праці В.Підгурської та І.Голубовської [3], Л.Голоюх [4], Т.Здіховської та О.Данилюк [5], М. Мамич [6], О.Панькевич [7], М.Філіпчук, Н.Попович та Г.Онуфрійчук [8], С.Шевчук [9] та ін. У цих методичних працях розглядається загальне призначення груп документів, їхні реквізити, структурні особливості.

З-поміж указаних робіт найбільш значущими в аспекті формування умінь і навичок укладання довідково-інформаційних документів можемо виокремити навчальний посібник О.Панькевич [7], який призначений для дистанційного опрацювання матеріалу, орієнтований на роботу в Google Classroom, що є дуже актуальним в умовах дистанційного або змішаного навчання. Авторка цієї праці погрупувала за призначенням довідково-інформаційні документи й розглядає їх на трьох окремих заняттях. Для здобувачів освіти чітко окреслено мету кожного заняття. Практичний блок представлений вправами на редагування документів, розкриття сутності понять, проте більше уваги приділяється завданням на підви-

© Пасічна О. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

щення загальномовної культури здобувачів. У Методичних рекомендаціях із застосування Українського правопису в новій редакції, укладених М.Гдакович, О.Клак, В.Козловським та І.Сковронською [10], звертається увага на зміни в написанні слів, а також подаються деякі види довідково-інформаційних документів для редагування. Позитивно оцінюємо цей вид завдань, проте зміст документів пов'язаний лише з юридичною сферою діяльності.

Системний підхід до теоретичного засвоєння матеріалу щодо довідково-інформаційних документів та формування умінь і навичок їх укладання представлений у праці С.Шевчук [9]. В означеній роботі наявні завдання, що стосуються аналізу фрагментів ділових паперів та виправлення в них помилок, продовження документа, складання документів за допомогою редактора Microsoft Word.

Незважаючи на достатню кількість методичних розвідок з опрацювання довідково-інформаційних документів, потреба в розширенні системи завдань набуває актуальності задля оптимізації процесу засвоєння здобувачами освіти теоретичного матеріалу й вироблення практичних умінь і навичок укладання цих ділових паперів.

Мета статті: описати систему роботи з вивчення довідково-інформаційних документів задля формування практичних умінь і навичок здобувачів освіти укладати ділові папери цієї групи. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування стану розробленості питання), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

Виклад основного матеріалу. Формування умінь і навичок укладання довідково-інформаційних документів відбувається в межах передбачених навчальною програмою Інституту модернізації змісту освіти [1] годин на опрацювання цієї теми. Згідно зі структурою навчальної програми з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» документи цієї групи вивчаються в межах розділу «Укладання професійних документів» з таким розподілом годин: загальний обсяг – 6 годин, із яких 4 години – практичні заняття, 2 години – самостійна робота здобувача освіти. Зважаючи на порівняно невелику кількість відведених годин на засвоєння складних для здобувачів освіти видів ділових паперів, необхідно оптимізувати процес викладу теоретичного матеріалу й використати дієву систему завдань для формування практичних умінь і навичок укладання довідково-інформаційних документів.

Ознайомлення здобувачів освіти з видами довідково-інформаційних документів розпочинаємо з доповідної та пояснювальної записок. Насамперед з'ясовуємо призначення окреслених записок: доповідна – повідомити керівництво про виявлені негативні факти в професійній діяльності працівника з певними пропозиціями укладача документа для розв'язання цієї ситуації, пояснювальна – пояснення працівником причин недобросовісного виконання роботи, запізнень, прогулів тощо. Відтак – обидві записки стосуються конкретного випадку професійної діяльності особи, на який треба відреагувати.

І доповідна, і пояснювальна записки оформлюються за однією схемою розташування реквізитів. Подаємо інформацію щодо оформлення реквізиту «адресат» (у давальному відмінку вказуємо посаду, прізвище та ініціали керівника структурного підрозділу чи установи). Далі під цим реквізитом вказуємо реквізит «адресант» (у родовому відмінку зазначаємо такі ж відомості про укладача документа: у доповідній записці – це посадова особа, яка встановила певний факт порушення працівником дорученої роботи або дисципліни; у пояснювальній записці – це сам працівник). Потім по центру пишемо назву документа, з абзацу – текст записки. Наголошуємо на вимогах до детального опису ситуації, яка сталася внаслідок порушення дисципліни певною особою, неякісного виконання нею роботи (у доповідній записці); вмотивованих причин виявленого порушення з додаванням підтверджувальних документів (у пояснювальній записці). Під текстом записки ліворуч вказуємо дату складання, а праворуч – підпис укладача. І доповідна, і пояснювальна записка за місцем виникнення можуть бути як внутрішнім, так і зовнішнім документом. Якщо записки виходять за межі підприємства, де їх складено, то ці документи треба оформити на спеціальному бланку.

Сфера професійної діяльності пов'язана зі складанням звітів, у яких вказують інформацію про результати виконаної роботи за певний термін: місяць, квартал, півріччя, календарний рік чи декілька років. Опрацювання теоретичного матеріалу починаємо з видів звітів (цифрові, текстові) та способу їх оформлення на друкарському бланку чи аркуші паперу. Демонструємо розташування реквізитів звіту (назва документа, заголовок, текст, додатки до тексту, підпис укладача, дата, гриф затвердження) на аркуші паперу формату А4. Особливої уваги потребує структура тексту. Композиційними частинами звіту є: вступ, основна частина та висновки. Акцентуємо на обов'язковому змістовому наповненні кожної структурної частини: у вступі – перелік поставлених завдань; в основній частині – детальний опис та аналіз усіх видів роботи, які було виконано; у висновках – пояснення причин часткового невиконання запланованих видів роботи (якщо це мало місце), певні зауваження, пропозиції щодо подальшої оптимізації роботи. Значний обсяг тексту звіту потребує рубрикації, що дозволяє забезпечити логіку викладу матеріалу.

Складним документом для здобувачів освіти щодо засвоєння вимог до розташування реквізитів та структури тексту є протокол. Пояснюємо важливість детальної фіксації в протоколі ходу й рішень виробничих нарад та інших заходів. Обсяг реквізитів цього ділового папера значно перевищує реквізити попередніх документів (назва документа; номер протоколу; назва колегіального органу, який проводив засідання; назва організації; дата проведеного засідання; місце його проведення; кількість присутніх та відсутніх на засіданні; відомості про голову зборів та секретаря – їх прізвища й ініціали; порядок денний засідання; текст; додатки; підписи голови й секретаря засідання). Зважаючи на великий обсяг елементів цього документа, краще показати особливості їх розташування схематично на папері формату А4. Ознайомлюємо здобувачів освіти з особливостями оформлення вступної та основної частин протоколу. У вступній частині треба вказати кількість присутніх на засіданні. Тут орієнтуємося на такі показники: якщо присутніх до 15 осіб, то ми їх усіх перелічуємо в алфавітному порядку; якщо кількість присутніх є більшою, то тоді вказуємо в протоколі лише загальну кількість осіб, а в додатках до протоколу подаємо реєстраційний список присутніх. У цій частині ділового папера пишуть порядок денний засідання (усі питання нумерують і записують у формі називного відмінка). Основна частина протоколу складається з розділів (кожен розділ стосується певного пункту порядку денного). Подальше оформлення розділів залежить від виду протоколу за обсягом зафіксованої інформації (повний, стислий, стенографічний). Наголошуємо: у повних і стенографічних протоколах

кожне питання описуємо за трикомпонентною схемою: СЛУХАЛИ – ВИСТУПИЛИ – УХВАЛИЛИ, а в стислих – за двокомпонентною схемою: СЛУХАЛИ – УХВАЛИЛИ. Якщо ухвалене рішення складається з кількох пунктів, їх нумерують арабськими цифрами. Після розділів основної частини подають за наявності додатки. Це можуть бути, наприклад, тексти доповідей учасників засідання. У кожному додатку до протоколу зазначають кількість друкованих сторінок. Завершується оформлення протоколу підписами голови й секретаря засідання.

У процесі виробничої діяльності часто виникає необхідність задокументувати одне питання порядку денного, яке обговорювалося на засіданні. У такому випадку складають витяг з протоколу. У витязі вказують необхідні реквізити: назва документа; заголовок (виписуємо з протоколу назву органу, який проводив засідання); номер та дата протоколу, з якого робимо витяг; один із пунктів порядку денного (частина протоколу, яка необхідна для розв'язання окремого питання, подається за схемою: СЛУХАЛИ – УХВАЛИЛИ), підписи голови засідання та секретаря супроводжуються фразою «Оригінал підписали».

Оформлення всіх розглянутих документів має відповідати таким критеріям: смислова точність, однозначність сприйняття інформації, логічність і послідовність викладу, структурованість тексту.

Для систематизації теоретичних знань здобувачів освіти та розвитку в них умінь і навичок укладання довідково-інформаційних документів пропонуємо систему завдань.

Завдання 1. Ознайомтеся з фрагментами довідково-інформаційних документів. Визначте, якими є ці документи за такими класифікаційними ознаками: 1) назва; 2) походження; 3) місце виникнення; 4) призначення; 5) форма.

Фрагмент 1.

Доводжу до Вашого відома, що здобувач освіти академічної групи 315 Бойчук Петро Володимирович пропустив без поважних причин 96 год аудиторних занять з дисципліни «Вища математика». Прошу вжити відповідних заходів до Бойчука Петра Володимировича.

Фрагмент 2.

Я не з'явився 25 лютого 2026 р. на практичне заняття з дисципліни «Кібербезпека» через хворобу. Медичну довідку додаю.

Фрагмент 3.

Навчально-виробничу практику проходив на базі навчальних лабораторій та майстерень коледжу в період з 20 січня по 20 лютого 2026 року.

Мета практики – поглиблення теоретичних знань, отриманих під час навчання, оволодіння практичними навичками роботи з електронними компонентами, формування відповідального ставлення до технічних завдань.

Завдання 2. Виправте помилки в написанні стійких мовних конструкцій, що вживаються в довідково-інформаційних документах.

Слідуючу інформацію прийняти до відома; довідку видано для предоставлення по місцю вимоги; представлені матеріали прилучити до особистої справи; для постійних клієнтів нашого спортивного комплекса предусмотрені скидки; у доповіді директор підняв питання оптимізації процесса производства; до протоколу прикладено регістраційний список присутніх; аналіз роботи підприємства, заснований на кількістних і качественних показниках, свідчить про покращення виробничого процесу; у звітньому періоді відбулося 5 засідань комиссії по справах неповнолітніх; по вині секретаря факультету СеменчукО. П. була допущена помилка в списку на стипендію; учбовий заклад об'являє прийом на навчання по п'яти спеціальностям; коммунальний заклад предоставляє услуги по прибиранню внутрішньодомової території; майстер участка Головач С. П. халатно віднісся до виконання своїх должностних обов'язків; прошу прийняти міри до нарушителя дисципліни; згідно розпорядження декана факультета провели перевірку технічного стана обладнання; заступник директора по виховній роботі провів мірориємство на вищому рівні; постановили: внести слідуючі зміни в квартальний отчот; інформацію завідувача відділенням прийняти до уваги.

Завдання 3. Виберіть варіант нормативного словоживання в поданих конструкціях.

Балансовий (отчот / звіт), (безналічний / безготівковий) розрахунок, безплатна / безоплатна) послуга, (схвальний / благоприятний) відгук, брати (обов'язки / зобов'язання), бути в скрутному матеріальному (стані / становищі), ввести (в состав /до складу) комісії, (ведучий / провідний) спеціаліст, (привести / призвести) до наслідків, вести (листування / переписку), (стосунки / взаємовідношення) в колективі, виконати в місячний (срок / термін), порушити (ходатайство / клопотання), (утриматися / воздержатися) при голосуванні, (відшкодовувати / возміщати) збитки, у порядку обміну (опитом / досвідом), згідно з (діючим / чинним) законодавством, довідку видано для (пред'явлення в … / подання до…), (висувати / видвигати) кандидатуру, (скласти / винести) подяку, вищий (учбовий / навчальний) заклад, (громадянське / цивільне) законодавство, дипломатичні (відношення / відносини), дисциплінарне (взискання / стягнення), (докладна / доповідна) записка, (заборгованість / задолженість) по зарплаті, займати загальну (жилу / житлову) площу, зловживати службовим (положенням / становищем), (особистий / особовий) підпис, на громадських (началах / засадах), звернутися (по допомогу / за допомогою), список (прилагається / додається), громадський (борг / обов'язок).

Завдання 4. У поданих реченнях, що є типовими для довідково-інформаційних документів, виправте помилки. З'ясуйте тип допущеної помилки.

1. Не дивлячись на складне фінансове положення, наше підприємство виділило матеріальні помощі десяти працюючим.

2. Доводю вас до відома, що електромонтер сортопрокатного цеху Борейченко Генадій Андрійович 1 березня 2026 року нарушив правила експлуатації електричного оборудования. Прошу винести йому виговор.

3. Я не відвідував заняття в коледжі на протязі місяця лютого 2026 року із-за тривалої хвороби.

4. Поліщук Л.Н. предложив обрати до складу комісії по передачі дисципліни «Філософія» трьох должностних ліц: замісника декана факультета Григорця П.В., завідувача кафедрою філософії Марчука В. В. та викладача філософії Панове О.Ф.

5. У годовому отчоті про роботу підприємства було наголошено на високих покажчиках продуктивності праці.

6. Згідно поданого звіту за 2025 рік інженер відділу автоматизації Іващук Антон Кирилович прийняв участь у роботі трьох міжнародних конференцій.

7. Вирішено: Прийняти до відому інформацію бугалтера Мелешко Л.Д. про зміни в начисленні заробітньої плати працівникам з січня місяця 2026 року.

8. Постановили: по ініціативі робітників предприємства провести суботник 28 лютого 2026 року.

9. Повістка дня сьогоднішнього засідання профсоюзного комітету охоплює три питання.

10. Председатель кадровой комиссии зазначив, що згідно діючого законодавства в конкурсі на должность главного енергетика заводу можуть прийняти участь всі особи, які відповідають указаним вимогам.

Завдання 5. Оформіть на аркуші паперу формату А4 доповідну записку, орієнтуючись на подану інформацію. Розташуйте реквізити за державним стандартом.

Адресат доповідної записки – Завідувач відділення «Експлуатація та ремонт авіатехніки» Ситник С.О.

Укладач доповідної записки – викладач циклової комісії фізико-математичних дисциплін Петраш М.І.

Зміст тексту – здобувач освіти академічної групи 245 Ващук Григорій Олегович має 90 годин пропусків занять без поважних причин із дисципліни «Вища математика».

Пропозиція укладача – Викликати здобувача освіти на засідання дисциплінарної комісії.

Дата складання документа – 04.03.2026.

Завдання 6. Складіть текст повного протоколу зборів здобувачів освіти Вашої академічної групи згідно з указаним порядком денним.

Порядок денний:

1. Аналіз відвідування занять та успішності здобувачів освіти.

2. Підготовка до складання заліково-екзаменаційної сесії.

Передбачити в ухвалах до питань порядку денного такі заходи: повідомити батьків про кількість пропусків занять без поважних причин здобувачами освіти; провести індивідуальні бесіди зі здобувачами, які систематично не виконують домашні завдання; провести додаткові консультації для здобувачів освіти, які мають труднощі в засвоєнні матеріалу; розробити систему заохочень для здобувачів освіти з високим рівнем навчальних досягнень.

Завдання 7. Прочитайте фрагмент витягу з протоколу. Допишіть відомості, яких не вистачає. Виправте помилки в оформленні ділового папера згідно з нормами офіційно-ділового стилю.

Витяг №3

профспілки гірничо-металургійного комбінату

1. Слухали майстра дільниці Бойченка Василя Григоровича. Попросив путівку в санаторій, щоб полікуватися.

Постановили: Видати Василю Григоровичу путівку, яку він просить.

Секретар: Томашко Р.Д.

Завдання 8. Складіть звіт про проходження виробничої практики.

Працюючи над діловим папером, укажіть таку необхідну інформацію:

1. Назву підприємства, на базі якого проходили практику. 2. Мета і завдання практики. 3. Опис проведеної Вами роботи (з якою документацією ознайомилися, з якими приладами працювали, як дотримувалися правил техніки безпеки тощо). 4. Висновки (зазначити, розвиткові яких професійних умінь і навичок сприяла виробнича практика; чого вдалося досягти).

Завдання 9. За поданим початком допишіть речення.

1. Довідково-інформаційні документи використовуються для…

2. Основними вимогами до оформлення цієї групи документів є…

3. Структура тексту доповідної записки включає…

4. Доповідна записка укладається з ініціативи…

5. Причинами для написання пояснювальної записки можуть бути…

6. Звіт, у якому повідомляється про виконання одноразового завдання, адресується…

7. У вступній частині протоколу треба вказати…

8. У стислих протоколах фіксують…

9. Кожне питання порядку денного протоколу описується за схемою:…

10. Витяг з протоколу відрізняється від протоколу тим, що…

Завдання 10. Дайте відповідь на узагальнювальні запитання про особливості довідково-інформаційних документів.

1. З якою метою укладаються службові записки? 2. Що є підставою для складання доповідної записки? 3. Чим відрізняється оформлення внутрішньої та зовнішньої доповідної записки? 4. Якою є текстова структура пояснювальної записки? 5. Які різновиді звітів виокремлюють за характером оформлення? 6. Якими є композиційні особливості звіту? 7. Які документи фіксують роботу колегіальних органів? 8. У чому полягають відмінності оформлення стислих і повних протоколів? 9. Якими є вимоги до мовного оформлення розділів протоколу? 10. Які реквізити повного протоколу мають бути вказані у витязі з протоколу?

Виконання пропонованих завдань дозволить здобувачам освіти поглибити теоретичні відомості щодо призначення, структури, складу реквізитів довідково-інформаційних документів, а також сприятиме виробленню практичних умінь і навичок їх укладання.

Висновки. Мовна підготовка здобувачів освіти є важливим складником загальної фахової підготовки. Вивчення довідково-інформаційних документів у курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» допомагає майбутнім фахівцям засвоїти призначення, структурні особливості, склад реквізитів доповідної та пояснювальної записок, звіту, протоколу, витягу з протоколу, а також сформувати практичні уміння й навички укладання цих ділових паперів. У статті запропоновано систему практичних завдань для формування умінь і навичок укладання документів цієї групи, як-от: визначення виду документа за його фрагментом та класифікаційними ознаками; виправлення помилок у написанні стійких мовних конструкцій, що вживаються в довідково-інформаційних документах; вибір варіанта нормативного слововживання; редагування речень, що є типовими для довідково-інформаційних документів; оформлення ділових паперів за вказаною інформацією; продовження документа за його початком; виправлення помилок в оформленні ділового папера згідно з нормами офіційно-ділового стилю. Подальші дослідження з цієї теми стосуються методичних аспектів вивчення пресрелізу та довідки.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчальна програма для закладів фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку фахових молодших бакалаврів / Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», 2022. 15 с.
2. Клепар М.В., Матвеєва Н.О., Чінчой О.О. Корпоративна культура закладів вищої освіти як гарант ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип.2 (55). С.28–32. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.28-32
3. Підгурська В.Ю, Голубовська І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. Житомир, 2022. 192 с.
4. Голоюх Л.В. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. Луцьк: [б.в], 2022. 192 с.
5. Здіховська Т.В., Данилюк О.К. Українська мова (за професійним спрямуванням): конспект лекцій. Луцьк: ПП Іванюк, 2023. 107 с.
6. Мамич М.В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч.-метод. посіб. Одеса: [б.в], 2023. 86 с.
7. Панькевич О.О. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. для дистанційного навчання. Одеса: [б.в], 2021. 76 с.
8. Філіпчук М.В., Попович Н.М., Онуфрійчук Г.І. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. Чернівці, 2021. 168 с.
9. Шевчук С. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. Київ: Алерта, 2023. 536 с.
10. Гдакович М.С., Клак О.С., Козловський В.І., Сковронська І.Ю. Методичні рекомендації із застосування Українського правопису в новій редакції. Львів: [б.в], 2019. 76 с.

References

1. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam (2022). *Navchalna prohrama dlia zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity, shcho zdiisniuiut pidhotovku fakhovykh molodshykh bakalavriv* [Ukrainian Language for Professional Purposes. Curriculum for Higher Vocational Education Institutions Preparing Junior Bachelor Professionals]. Institute for the Modernization of Education Content. [in Ukrainian].
2. Klepar, M.V., Matveieva, N.O. & Chinchoi, O.O. (2024). Korporatyvna kultura zakladiv vyshchoi osvity yak harant efektyvnosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Corporate culture of higher education institutions as a guarantor of the effectiveness of professional training for future specialists]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2* (55), 28−32. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.28-32 [in Ukrainian].
3. Pidhurska, V.Yu, & Holubovska I.V. (2022). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. [in Ukrainian].
4. Holoiukh, L.V. (2022). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Lutsk. [in Ukrainian].
5. Zdikhovska, T.V., & Danyliuk, O.K. (2023). *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)* [Ukrainian language for professional purposes]. Ivanyuk. [in Ukrainian].
6. Mamych, M.V. (2023). *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)* [Ukrainian language (for professional purposes)]. Odesa. [in Ukrainian].
7. Pankevych, O.O. (2021). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Odesa. [in Ukrainian].
8. Filipchuk M.V., Popovych N.M. & Onufriichuk H.I. *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. [in Ukrainian].
9. Shevchuk, S. (2023). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Alerta. [in Ukrainian].
10. Hdakovych, M.S., Klak, O.S., Kozlovskyi, V.I. & Skovronska, I.Yu. (2019). *Metodychni rekomendatsii iz zastosuvannia Ukrainskoho pravopysu v novii redaktsii* [Methodological recommendations for the application of the Ukrainian Orthography in new redaction]. Lviv. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 16.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 20.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Pasichna Olena
Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
cycle committee of philological and natural sciences
Kryvyi Rih Professional College of State Non-Commercial Company
«State University «Kyiv Aviation Institute», Kryvyi Rih, Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING REFERENCE AND INFORMATION DOCUMENTS IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)»

Abstract. The most important component of vocational education is language training aimed at developing students' communication skills and abilities within a professional context. The discipline «Ukrainian Language (for Professional Purposes)» ensures the formation of these skills among students. Written business communication serves as the foundation for recording various workplace situations. In the language training of future specialists, working with document groups holds a primary position. Reference and information documents play a significant role in the professional activities of employees. The relevance of this issue is driven by the need to optimize the process of studying reference and information documents within the course of «The Ukrainian Language (for Professional Purposes)». The article aims to describe the work system for studying reference and information documents aimed at developing students' practical skills and abilities in drafting this group of business papers. Research Methods: Analysis and synthesis of scientific literature (to determine the current state of research on the issue) and theoretical generalization (to formulate final statements and conclusions). The textual formatting of reference and information

documents presents considerable difficulties for students of pre-higher vocational education. To facilitate the process of mastering theoretical material and acquiring the skills to draft such documents, this article describes the purpose, essential elements (requisites), and structural features of reports, explanatory notes, statements, minutes, and extracts from minutes. A system of practical assignments is proposed to develop these drafting skills, namely: identifying a document type based on a fragment and its classificatory features; correcting errors in fixed linguistic structures used in reference and information documents; selecting standard word-usage variants; editing sentences typical of such documents; formatting business papers based on provided information; completing a document from its beginning; and correcting formatting errors according to the norms of the official-business style. The completion of the proposed assignments will allow students to deepen their theoretical knowledge regarding the purpose, structure, and composition of the requisites of reference and information documents, while also facilitating the development of practical skills and abilities for drafting them. Further research on this topic pertains to the methodological aspects of studying press releases and references.

Keywords: language training, professional sphere, reference and information documents, structuring of business papers, requisites.

УДК 378.015.31:616-083:316.614(437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.192-198

Поповічова Марія
Doc. PhDr., PhD., MBA, доцент
кафедра медсестринства, факультет медичних наук
Католицький університет у Ружомберку, м.Ружомберок, Словаччина
maria.popovicova@ku.sk
https://orcid.org/0000-0001-9101-3445

Лацко Лукаш
доцент кафедри управління безпекою
Університет управління безпекою в Кошице, м.Кошице, Словаччина
lukas.lacko@vsbm.sk
https://orcid.org/0009-0002-9365-9893

МЕНТОРИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА У КЛІНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЛОВАЧЧИНИ

Анотація. Менторство в клінічній освіті є важливим педагогічним інструментом, який сприяє поєднанню теоретичної підготовки з практичним навчанням студентів медсестринства. У процесі професійної соціалізації воно дає змогу студентам опановувати професійні компетентності, засвоювати професійні цінності та адаптуватися до специфіки клінічного середовища під керівництвом досвідчених медсестер-менторів. Дослідження спрямоване на аналіз значення менторства як педагогічного інструменту в процесі професійної соціалізації студентів медсестринства в клінічному середовищі Словаччини. Частиною дослідження також було визначення окремих факторів, які впливають на ставлення медсестер до менторства та їхню участь у практичному навчанні студентів медсестринства. Для збору даних застосовано анкетний метод. Дослідницьку вибірку становили 169 медсестер. Отримані дані були опрацьовані за допомогою дескриптивної та аналітичної статистики. Для перевірки гіпотез використано критерій незалежності хі-квадрат Пірсона при рівні статистичної значущості $\alpha = 0{,}05$. Результати показали, що більшість респондентів вважає менторство важливим елементом практичного навчання студентів медсестринства. Аналіз показав статистично значущий зв'язок між здійсненням менторської діяльності та позитивною оцінкою її значення у процесі клінічної освіти. Одночасно підтверджено статистично значущу асоціацію між виконанням менторської діяльності та позитивним ставленням медсестер до участі у навчанні майбутніх медсестер. Медсестри, які активно залучені до менторства, сприймали його значення значно позитивніше, ніж ті, які менторську діяльність не виконували. Отже, менторство є ефективним педагогічним інструментом професійної соціалізації студентів медсестринства в клінічному середовищі. Воно підтримує розвиток професійних компетентностей, передачу професійних цінностей та формування позитивного ставлення до клінічної освіти.

Ключові слова: менторство, медсестринство, студент, наставник клінічної практики, професійна підготовка, педагогічний підхід, менеджмент охорони здоров'я.

Вступ. У сестринській освіті застосовується низка дидактичних принципів, які сприяють ефективній передачі теоретичних знань і практичних навичок студентам сестринської справи. До основних принципів належить повага до індивідуальних потреб, здібностей і стилів навчання студентів. Важливим є також адаптування навчальних стратегій таким чином, щоб вони підтримували їхній професійний і особистісний розвиток. Важливою складовою освітнього процесу є активне залучення студентів до навчання. Воно реалізується через практичні заняття, розв'язання модельних ситуацій та інші інтерактивні методи. Освіта становить важливу цінність для розвитку суспільства, і необхідно, щоб освітній процес реагував на змінні умови та вимоги практики [1].

Важливим аспектом освіти є також забезпечення актуальності та адекватності змісту навчання щодо вимог клінічної практики. Поєднання теоретичних знань із практичним досвідом дозволяє студентам краще зрозуміти комплексність сестринської допомоги. Водночас це готує їх до ситуацій, з якими вони зустрінуться під час виконання своєї майбутньої професії. У процесі професійного розвитку медичні сестри постійно розширюють свої знання, здобувають новий досвід і поступово беруть на себе більший рівень відповідальності та самостійності під час виконання сестринської практики [2].

Невід'ємною частиною навчального процесу є також створення підтримувального та мотивуючого середовища, яке стимулює активне навчання, професійне зростання та розвиток компетентностей студентів. Якість виконання роботи у допоміжних професіях зумовлюється не лише фаховою підготовкою, але й особистісними якостями працівника та дотриманням етичних принципів, які є важливою передумовою професійної діяльності на практиці [3]. Важливим елементом освітнього процесу є надання конструктивного зворотного зв'язку. Він дозволяє студентам рефлексувати власний прогрес, визначати сфери, які потребують удосконалення, та систематично розвивати свої професійні здібності. Застосування зазначених дидактичних принципів сприяє формуванню якісного освітнього середовища в сестринській освіті та підтримує ефективну підготовку майбутніх медичних сестер. Академічний успіх студентів медичних спеціальностей зумовлюється низкою психологічних і педагогічних факторів, серед яких особливо важливими є залученість студентів, самоефективність (self-efficacy) та здатність до саморегуляції навчання. Дослідження показують, що ці фактори значною мірою сприяють кращим навчальним результатам і успішній підготовці до клінічної практики у медичних професіях [4].

У контексті динамічно змінюваного середовища охорони здоров'я необхідно постійно шукати педагогічні підходи, які підтримують якісну підготовку

© Поповічова М., Лацко Л.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

студентів сестринської справи. Такі підходи повинні дозволяти студентам не лише опановувати професійні знання та навички, але й формувати професійну ідентичність та готуватися до складних вимог клінічної практики. З точки зору менеджменту медичних організацій також важливо створювати освітні механізми, які підтримують систематичний розвиток компетентностей медичного персоналу та ефективну передачу професійного досвіду між поколіннями працівників. Одним із важливих інструментів, що може підтримати цей процес, є менторство як форма цілеспрямованої педагогічної підтримки у клінічному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка менторів клінічної практики в умовах Словацької Республіки забезпечується через акредитовану освітню програму безперервної освіти «Ментор клінічної практики у галузі сестринської справи». Ця програма реалізується на Медичному факультеті імені Єссеніуса Університету Коменського в місті Мартін. Це важлива освітня програма, спрямована на підготовку медичних сестер до педагогічної ролі під час керівництва студентами сестринської справи у процесі клінічної практики. Випускники програми беруть участь у наставництві та оцінюванні студентів переважно під час їхньої безперервної професійної практики на терапевтичних, хірургічних, педіатричних або психіатричних відділеннях медичних закладів. Менторська діяльність є важливою складовою підготовки майбутніх медичних сестер.

З огляду на характер медичної професії, необхідно, щоб ментор володів не лише професійними знаннями та практичним досвідом, але й педагогічними компетентностями, необхідними для ефективного керівництва студентами в клінічному середовищі. Метою підготовки менторів є розширення особистісних і професійних компетентностей медичних сестер таким чином, щоб вони були здатні якісно керувати студентами під час практичного навчання [5]. Зміст цих курсів охоплює питання педагогіки, дидактики, психології, комунікації, права, етики, менеджменту та методики клінічного навчання. Важливою частиною навчання є також застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях, мотивація студентів, способи оцінювання їхньої діяльності та організація сестринської практики. Завершення курсу готує ментора до керівництва та оцінювання студентів під час клінічної практики, організації їхньої діяльності та ведення педагогічної документації. Умовою зарахування на курс «Ментор клінічної практики» є професійна кваліфікація для виконання професії медичної сестри або акушерки відповідно до Закону Національної ради Словацької Республіки № 578/2004 Зб. про постачальників медичної допомоги та медичних працівників. Кандидат повинен мати завершену вищу освіту за спеціальністю «сестринська справа» або «акушерство» та водночас мати клінічний досвід відповідно до вимог освітньої установи. Після завершення курсу «Ментор клінічної практики» учасник отримує компетентності, необхідні для координації діяльності студентів, керівництва їхньою практичною підготовкою та надання як професійної, так і педагогічної підтримки [6].

Умови Словацької Республіки щодо створення програми безперервної освіти медичних сестер, спрямованої на наставництво, були пов'язані передусім зі зростанням кількості студентів сестринської справи у вищих навчальних закладах, потребою посилення клінічної підготовки та прагненням забезпечити ефективніше поєднання теоретичної підготовки з клінічною практикою [7]. Програма була вперше акредитована у 2008 році, і з того часу вона пройшла кілька повторних акредитацій та змістових змін. Упродовж років змінювалися її структура, обсяг навчання та вимоги до кандидатів. Програма складається з теоретичної та практичної частин і включає дидактику клінічного навчання, поведінкові моделі освіти, керовану дидактичну практику та контрольоване самостійне навчання. У 2008 році загальна кількість навчальних годин становила 65 контактних годин і 35 годин самостійного навчання, причому в наступні роки відбулося кілька змін у обсязі та організації навчання [7; 8; 9; 10]. До 2023 року в межах програми було підготовлено загалом 187 медичних сестер-менторів, з яких понад сто активно беруть участь у керівництві та навчанні студентів сестринської справи під час клінічної практики [11].

Кваліфікований ментор є важливою ланкою у процесі професійної соціалізації студентів, оскільки завдяки своєму професійному керівництву, досвіду та педагогічному підходу значною мірою впливає на розвиток їхніх клінічних компетентностей, професійних установок та етичних цінностей. У цьому контексті наставництво постає як один із ключових елементів формування майбутнього покоління медичних сестер, а також як важливий чинник підвищення якості наданої сестринської допомоги.

Мета дослідження: проаналізувати значення менторства як педагогічного інструменту в процесі професійної соціалізації студентів медсестринства в клінічному середовищі Словаччини. Частиною дослідження було також визначення окремих факторів, які впливають на ставлення медсестер до менторства та їхню участь у практичному навчанні студентів медсестринства. *Часткові цілі:* проаналізувати взаємозв'язок між віком медсестер і оцінкою значення менторства у практичному навчанні студентів медсестринства; дослідити взаємозв'язок між здійсненням менторської діяльності та оцінкою значення менторства в клінічній освіті; визначити взаємозв'язок між реалізацією менторства та ставленням медсестер до участі у навчанні майбутніх медсестер.

Методологія дослідження. Дослідження було реалізовано як кількісне емпіричне дослідження, спрямоване на аналіз значення менторства у процесі професійної соціалізації студентів медсестринства в клінічному середовищі. Для збору емпіричних даних було використано анкетний метод. Отримані дані були опрацьовані за допомогою дескриптивної та інференційної статистики. У межах дескриптивної статистики були обчислені абсолютні (n) та відносні (%) частоти, що дозволило охарактеризувати структуру дослідницької вибірки та розподіл відповідей респондентів. Для перевірки встановлених гіпотез було використано критерій незалежності χ^2 (критерій хі-квадрат Пірсона), який дозволяє оцінити наявність статистично значущого зв'язку між досліджуваними змінними. Рівень статистичної значущості було встановлено на рівні $\alpha = 0{,}05$. Проведення дослідження відповідало основним етичним принципам наукової роботи, при цьому участь респондентів була добровільною та анонімною. Дослідницьку вибірку становили 169 респондентів, які взяли участь у проведеному дослідженні. Отримані дані стали основою для подальшого статистичного аналізу досліджуваної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Рисунок 1 відображає вікову структуру медичних сестер, залучених до дослідження, спрямованого на вивчення менторства як педагогічного інструменту професійної соціалізації студентів сестринської справи в клінічному се-

редовищі Словаччини. Дослідницьку вибірку становили 169 медичних сестер, причому найбільш представлена була вікова група 31–50 років – 79 (46,75%). Йдеться про медичних сестер, які перебувають у періоді найвищої професійної зрілості та клінічної експертизи, і відіграють ключову роль у передачі практичного досвіду, формуванні професійних установок та підтримці адаптації студентів у реальному клінічному середовищі. Медичні сестри віком до 30 років становили 52 (30,77%) і представляють покоління медичних працівників, які перебувають у процесі інтенсивного професійного зростання та формування власної професійної ідентичності у сфері сестринської справи. Найменше представництво мала вікова категорія 51 рік і більше – 38 (22,48%) респондентів, яка, однак, є важливим джерелом багаторічного клінічного досвіду, професійної мудрості та менторського потенціалу. Так структуроване вікове представництво медичних сестер створює значний поколіннявий комплементарний потенціал між досвідом і новим поколінням сестринської справи, що забезпечує міцну основу для ефективної реалізації менторства та якісної професійної соціалізації студентів під час клінічної практики.

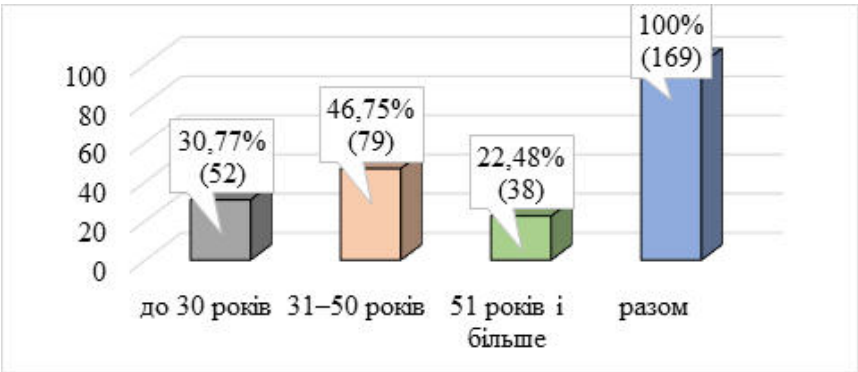

Рисунок 1. Вікова структура респондентів
Джерело: систематизовано автором

Гіпотеза 1. H_A Припускаємо, що існує взаємозв'язок між віком медичної сестри та її думкою щодо значення менторства у практичному навчанні студентів сестринської справи

Для аналізу взаємозв'язку між віковою категорією респондентів та їхньою думкою щодо значення менторства було створено контингентну таблицю (Таблиця 1). Із загальної кількості 169 респондентів у всіх вікових групах переважала позитивна думка щодо значення менторства. У групі до 30 років позитивну оцінку висловили 26 (9,59%) респондентів, у групі 31–50 років – 41 (15,13%) респондент, а у групі 51 рік і більше – 19 (7,01%) респондентів. Для перевірки гіпотези було використано χ^2-тест незалежності, при цьому значення тестової статистики становило $\chi^2 = 0{,}905$, при $df = 4$ та $p = 0{,}922$. Оскільки p-значення є вищим за рівень значущості $\alpha = 0{,}05$, статистично значущий взаємозв'язок між досліджуваними змінними не підтвердився, тому гіпотезу H1 відхиляємо. Незважаючи на це, результати вказують на важливий факт – позитивна оцінка значення менторства з'являється у всіх вікових групах медичних сестер. Така поколіннєво узгоджена позиція щодо значення менторства може в контексті освіти медичних працівників інтерпретуватися як прояв зростаючої педагогічної культури сестринської справи, у якій клінічний досвід старших медичних сестер природно поєднується з мотивацією молодшого покоління активно брати участь у навчанні та формуванні майбутніх професіоналів у сестринській практиці.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між віковою категорією респондентів та їхньою думкою щодо значення менторства у практичному навчанні студентів сестринської справи

Спостережувані частоти	**Ставлення до значення менторства**						
Вік респондентів	так	%	ні	%	не знаю	%	разом
до 30 років	26	9,59	14	5,17	12	4,42	52
31–50 років	41	15,13	16	5,90	22	8,12	79
51 років і більше	19	7,01	9	3,32	10	3,69	38
разом	86		39		44		169
p-значення						0,921	
χ^2 тест						0,904	
df						4	

Гіпотеза 2. H_A Припускаємо, що існує взаємозв'язок між виконанням менторської діяльності та думкою щодо значення менторства у практичному навчанні студентів сестринської справи

Для аналізу взаємозв'язку між виконанням менторської діяльності та думкою респондентів щодо значення менторства було створено контингентну таблицю (Таблиця 2). Результати вказують на виразні відмінності між окремими групами респондентів. У групі медичних сестер, які виконують менторську діяльність, 41 (15,13%) респондент вважав менторство важливим, тоді як негативну думку висловили лише 5 (1,85%) респондентів, а 6 (2,21%) респондентів обрали відповідь, не знаю. Натомість респонденти, які не беруть участі у менторській діяльності, частіше висловлювали нейтральне або негативне ставлення до значення менторства. Для перевірки гіпотези було використано χ^2-тест незалежності, при цьому значення тестової статистики становило $\chi^2 = 29{,}914$ при $df = 4$. Обчислене p-значення $= 2{,}95 \times 10^{-6}$ є

значно нижчим за встановлений рівень значущості α = 0,05, що означає наявність статистично значущого взаємозв'язку між досліджуваними змінними. На підставі отриманих результатів гіпотезу H2 підтверджуємо. З педагогічної точки зору цей результат вказує на те, що медичні сестри, які активно залучені до менторської діяльності, більш виразно усвідомлюють значення менторства як педагогічного інструменту клінічного навчання. Таким чином, менторство постає як важливий механізм передачі клінічного досвіду, професійних цінностей та фахових компетентностей між поколіннями медичних працівників.

Таблиця 2

Взаємозв'язок між реалізацією менторської діяльності медичних сестер та їхньою оцінкою значення менторства у практичному навчанні студентів сестринської справи

Спостережувані частоти	**Ставлення до значення менторства**						
Виконання менторської діяльності	так	%	ні	%	не знаю	%	разом
так	41	15,13	5	1,85	6	2,21	52
ні	24	8,86	24	8,86	31	11,44	79
ні, але в минулому так	21	7,75	10	3,69	7	2,58	38
разом	86		39		44		169
p-значення					**2,95352E-06**		
χ^2 тест					29,914		
df					4		

Гіпотеза 3. H_A Припускаємо статистично значущий взаємозв'язок між ставленням медичних сестер до їхньої участі в навчанні майбутніх медичних сестер та реалізацією менторства студентів сестринської справи у клінічній практиці

Для аналізу взаємозв'язку між реалізацією менторської діяльності та ставленням медичних сестер до участі в навчанні майбутніх медичних працівників було створено контингентну таблицю (Таблиця 3). Результати вказують на відмінності між окремими групами респондентів. У групі медичних сестер, які виконують менторську діяльність, переважно спостерігалося позитивне ставлення до участі у навчанні, яке висловили 39 (14,39%) респондентів, тоді як негативне ставлення висловили лише 5 (1,85%) респондентів. Натомість респонденти, які не беруть участі у менторській діяльності, частіше зазначали нейтральне 34 (12,55%) або негативне ставлення 27 (9,96%) до участі у навчанні студентів сестринської справи. У групі респондентів, які виконували менторську діяльність у минулому, також переважало позитивне ставлення – 20 (7,38%). Для перевірки гіпотези було використано χ^2-тест незалежності, при цьому значення тестової статистики становило $\chi^2 = 34{,}775$ при df = 4 та $p = 3{,}59 \times 10^{-7}$. Оскільки p-значення є нижчим за рівень значущості α = 0,05, між досліджуваними змінними було підтверджено статистично значущий взаємозв'язок, тому альтернативну гіпотезу H3 підтверджуємо. З точки зору педагогіки у сфері охорони здоров'я результати свідчать про те, що медичні сестри, залучені до менторства, водночас демонструють значно більш позитивне ставлення до навчання майбутніх професіоналів. Менторство постає як важливий педагогічний інструмент, за допомогою якого передаються професійний досвід, фахові цінності та культура сестринської справи наступним поколінням медичних сестер.

Таблиця 3

Статистичний аналіз взаємозв'язку між реалізацією менторської діяльності та ставленням медичних сестер до участі у навчанні майбутніх медичних сестер

Спостережувані частоти	**Ставлення медичних сестер до участі в навчанні**						
Виконання менторської діяльності	позитивне	%	нейтральне	%	негативне	%	разом
так	39	14,39	8	2,95	5	1,85	52
ні	18	6,64	34	12,55	27	9,96	79
ні, але в минулому так	20	7,38	10	3,69	8	2,95	38
разом	77		52		40		169
p-значення					**3,58596E-07**		
χ^2 тест					34,77540173		
df					4		

Менторство у клінічній освіті студентів сестринської справи є важливим педагогічним інструментом, який дозволяє ефективно поєднувати теоретичні знання з практичним досвідом, набутим у реальному медичному середовищі. Результати нашого дослідження свідчать про те, що більшість респондентів сприймає менторство як важливий елемент практичного навчання студентів сестринської справи. Під час аналізу взаємозв'язку між віком медичних сестер і оцінкою значення менторства статистично значущого зв'язку не було підтверджено. Цей результат свідчить про те, що позитивне сприйняття менторства не зумовлене віком медичних сестер, а радше загальним усвідомленням його значення у процесі підготовки майбутніх медичних сестер. Подібні результати наводять і зарубіжні дослідження, згідно з якими менторство є універсальним інструментом підтримки клінічної освіти незалежно від поколінневих відмінностей між медичними працівниками [12].

Важливим результатом нашого дослідження є статистично значущий взаємозв'язок між реалізацією менторської діяльності та оцінкою користі менторства у практичному навчанні студентів сестринської справи. Медичні сестри, які активно за-

лучені до менторства, сприймають його значення значно позитивніше, ніж ті, які такої діяльності не здійснюють. Цей результат можна інтерпретувати в контексті практичного досвіду менторів. Завдяки безпосередній педагогічній взаємодії зі студентами вони усвідомлюють значення менторства у розвитку професійних компетентностей і професійних цінностей.

Результати нашого дослідження також підтвердили статистично значущий взаємозв'язок між реалізацією менторської діяльності та ставленням медичних сестер до участі у навчанні майбутніх медичних сестер. Медичні сестри, залучені до менторства, частіше декларували позитивне ставлення до участі у клінічному навчанні студентів, що вказує на важливість менторства як інструменту співпраці між поколіннями медичних сестер. Важливу роль у менторській практиці відіграє також якість комунікації та надання конструктивного зворотного зв'язку. Дружній і підтримувальний підхід ментора сприймається студентами позитивно, тоді як пасивний підхід може призвести до відчуття недостатньої підтримки під час клінічної практики [13]. Водночас зворотний зв'язок є важливим інструментом професійного розвитку студентів і підтримки їхньої саморефлексії [14]. Невідповідна критика у присутності пацієнта може негативно вплинути на впевненість студентів у собі та їхню мотивацію до професії [15]. На підставі наведених результатів можна констатувати, що менторство є важливим педагогічним інструментом, який сприяє якісній підготовці майбутніх медичних сестер. З точки зору менеджменту медичних організацій менторство водночас виступає важливим інструментом управління людськими ресурсами, який підтримує систематичний розвиток компетентностей медичного персоналу та сприяє стабілізації кваліфікованих працівників у клінічній практиці. Систематична підготовка менторів, ефективна комунікація та створення підтримувального клінічного середовища можуть суттєво сприяти підвищенню якості клінічної освіти та формуванню компетентних медичних сестер. Посилення компетентностей медичного персоналу шляхом цілеспрямованої професійної підготовки може суттєво сприяти підвищенню якості сестринської допомоги, що підтверджують і сучасні підходи у сфері управління охороною здоров'я, які наголошують на важливості систематичної освіти медичних працівників [16].

Висновки. Менторство у клінічній освіті студентів сестринської справи є більше ніж лише педагогічним методом і водночас виступає одним із основних стовпів професійної соціалізації майбутніх медичних працівників. Воно дає змогу передавати не лише фахові знання та практичні навички, але й професійні цінності, етичні принципи та культуру сестринської справи, які формують професійну ідентичність майбутньої медичної сестри. Результати проведеного дослідження підтверджують, що менторство сприймається як важливий інструмент клінічної освіти. Водночас воно відіграє важливу роль у підготовці студентів до виконання професійних обов'язків у реальних умовах медичної практики. Менторство створює простір для природної передачі досвіду між поколіннями медичних сестер і підтримує безперервність професійних традицій у сестринській справі. У ширшому контексті менторство можна розглядати як стратегічний інструмент розвитку якості сестринської справи. Інвестиції у систематичну підготовку менторів та підтримку їхніх педагогічних компетентностей водночас є інвестиціями у майбутнє системи охорони здоров'я. Саме завдяки якісному менторству формуються впевнені в собі, компетентні та професійно відповідальні медичні сестри, здатні реагувати на динамічно змінювані вимоги системи охорони здоров'я. Тому менторство є не лише складовою клінічного навчання, але й символічним мостом між досвідом і майбутнім сестринської справи. Від якості цього процесу залежить, яке покоління медичних сестер формуватиме система охорони здоров'я у майбутньому.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Kendešová E. Energetická chudoba ako štrukturálny problém sociálnej polarizácie a vylúčenia. In: Vansač, P. (ed.), Humanitárna pomoc pre Ukrajinu a intervencie (skúsenosti) profesionálnych a dobrovoľníckych tímov s utečencami z Ukrajiny: Zborník IX Medzinárodnej vedeckej konferencie. Warszawa (Poľsko): Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska, 2023. S.166–176. [in Slovak]
2. Barkasi D., Leczová D. Motivácia k voľbe študijného odboru študentov pomáhajúcich profesií. 1. vyd. Michalovce: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety, n.o. v Bratislave, Ústav bl. Metoda Dominika Trčku v Michalovciach, 2019. 90 s.
3. Hučík J. a kol. Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu. 1.vyd. Michalovce: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety, n.o. v Bratislave, Inštitút bl. Metóda Dominika Trčku v Michalovciach, 2025. 326 s. ISBN 978-80-8132-302-7.
4. Martincová J., Staňková I., Snopek P., Zemánková L. Engagement, self-efficacy and self-regulation as predictors of academic success in non-medical healthcare education. BMC Medical Education. Vol.25, P.1451. DOI :10.1186/s12909-025-08043-4
5. Hajerová-Molelerová, L., Škoda, J. 2007. Mentorství a jeho budoucnost v ČR. In Urbánková, Š., Vlasáková, D. II. Mostecké dny sester- sborník přednášek. 1. Vyd. Most: Nemocnice Most, p.o., 2007. S.96.
6. Vranová, V. 2007. Vzdělavaní a uplatněni mentorů klinické praxe na lekařske fakultě Univerzity Palackeho v Olomouci v odboru porodni asistentka. In Cesta k profesionalnimu ošetřovatelstvi II. 1. Vyd. Opava: Slezka univerzita v Opavě, 2007. S.128–130.
7. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe. 2008. URL: https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/
8. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe. 2013. URL: https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/

9. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe. (2018). URL: https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/
10. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe. 2023. URL: https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/.
11. Lepiešová M. Východiská pre akreditáciu PVS Mentor klinickej praxe v odbore ošetrovateľstvo. URL: https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vz.
12. Antohe I. et al. Clinical education and training of student nurses in four moderately new European Union countries: Assesment of students satisfaction with the learning enviroment. Nurse Education in Practice. 2016. Vol.17 (3). P.139–144. DOI: 10.1016/j.nepr.2015.12.005
13. Mcclure E., Black L. The Role of the Clinical Preceptor. An Integrave Literature Rewiev. Journal of Nursing Education. 2013. Vol.52 (6). P.335–341. DOI: 10.3928/01484834-20130430-02
14. Duffy K. Integrating the 6Cs of nursing into mentorships practice. Nursing Standard. 2013. Vol.29 (5), 49–58. DOI: 10.7748/ns.29.50.49.e9957
15. Esmaeili M., Cheraghi M.A., Salsali M., Ghiyasvandian S. Nursing s student s expectations regarding effective clinical education: A qualitative study. International Journal of Nursing practice. 2014. Vol.5 (20). P.462–463. DOI: 10.1111/ijn.12159
16. Ivanková V. 2025. Technologické inovácie a ich využitie pri znižovaní zmeškanej ošetrovateľskej starostlivosti. Cesta k modernímu ošetřovatelství 2025: recenzovaný sborník příspěvků a abstrakt z odborné konference s mezinárodní účastí. Praha. Motol, 2025. S.58–68.

References

1. Kendešová, E. (2023). Energetická chudoba ako štrukturálny problém sociálnej polarizácie a vylúčenia. In: Vansač, P. (ed.), *Humanitárna pomoc pre Ukrajinu a intervencie (skúsenosti) profesionálnych a dobrovoľníckych tímov s utečencami z Ukrajiny – Proceedings of the 9th International Scientific Conference. 1 vyd.* (s.166–176). Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska. [in Slovak]
2. Barkasi, D., & Leczová, D. (2019). *Motivácia k voľbe študijného odboru študentov pomáhajúcich profesií* [Motivation for choosing a field of study for students of helping professions]. 1.vyd. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety, n.o. v Bratislave, Ústav bl. Metoda Dominika Trčku v Michalovciach. [in Slovak]
3. Hučík, J. a kol. (2025). *Špeciálna pedagogika pre sociálnu prácu* [Special pedagogy for social work]. 1.vyd. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.Alžbety, n.o. v Bratislave, Inštitút bl. Metóda Dominika Trčku v Michalovciach. [in Slovak]
4. Martincová, J., Staňková, I., Snopek, P., & Zemánková, L. (2025). Engagement, self-efficacy and self-regulation as predictors of academic success in non-medical healthcare education. *BMC Medical Education, 25*, 1451. DOI: 10.1186/s12909-025-08043-4
5. Hajerová-Molelerová, L., & Škoda, J. (2007). Mentorství a jeho budoucnost v ČR [Mentorship and its future in the Czech Republic]. In Urbánková, Š., Vlasáková, D. (ed.), *II. Mostecké dny sester – sborník přednáše* [II. Mostecké dny sester – collection of lectures]. 1. vyd. Most: Nemocnice Most, p.o. [in Slovak]
6. Vranová, V. (2007). Vzdělavaní a uplatněni mentorů klinické praxe na lekařske fakultě Univerzity Palackeho v Olomouci v odboru porodni asistentka [Education and application of clinical practice mentors at the medical faculty of the Palacke University in Olomouc in the field of midwifery]. In *Cesta k profesionalnimu ošetřovatelstvi II* [Path to professional nursing II] (pp.128–130). Slezka univerzita v Opavě. [in Slovak]
7. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe [Accreditation file of the continuing education program Clinical Practice Mentor]. (2008). https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/ [in Slovak]
8. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe. [Accreditation file of the continuing education program Clinical Practice Mentor]. (2013). https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/ [in Slovak]
9. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe [Accreditation file of the continuing education program Clinical Practice Mentor]. (2018). https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/ [in Slovak]
10. Akreditačný spis programu sústavného vzdelávania Mentor klinickej praxe [Accreditation file of the continuing education program Clinical Practice Mentor]. (2023). https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vzdelavania/. [in Slovak]
11. Lepiešová, M. (2024). *Východiská pre akreditáciu PVS Mentor klinickej praxe v odbore ošetrovateľstvo* [Basis for accreditation of the PVS Mentor of Clinical Practice in Nursing]. https://www.mentoriunm.eu/vychodiska-studijneho-programu-sustavneho-vz. [in Slovak]
12. Antohe, I. et al. (2016). Clinical education and training of student nurses in four moderately new European Union countries: Assesment of students satisfaction with the learning enviroment. *Nurse Education in Practice, 17* (3), 139–144. DOI: 10.1016/j.nepr.2015.12.005
13. Mcclure, E. & Black, L. (2013). The Role of the Clinical Preceptor. An Integrave Literature Rewiev. Journal of Nursing Education, 52 (6), 335–341. DOI: 10.3928/01484834-20130430-02
14. Duffy, K. (2013). Integrating the 6Cs of nursing into mentorships practice. *Nursing Standard, 29* (5), 49–58. DOI: 10.7748/ns.29.50.49.e9957
15. Esmaeili, M., Cheraghi, M. A., Salsali, M., & Ghiyasvandian, S. (2014). Nursing s student s expectations regarding effective clinical education: A qualitative study. *International Journal of Nursing practice, 5* (20), 462–463. DOI: 10.1111/ijn.12159
16. Ivanková, V. (2025). Technologické inovácie a ich využitie pri znižovaní zmeškanej ošetrovateľskej starostlivosti [Technological innovations and their use in reducing missed nursing care]. *Cesta k modernímu ošetřovatelství 2025: recenzovaný sborník příspěvků a abstrakt z odborné konference s mezinárodní účastí* [Road to modern nursing 2025: a peer-reviewed collection of papers and an abstract from a professional conference with international participation] (p.58–68). Motol. [in Slovak]

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 18.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Popovičová Mária
Doc. PhDr., PhD., MBA, Associate Professor
Department of Nursing
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Health Sciences
Ružomberok, Slovakia

Lacko Lukáš
Assistant Professor
Department of Security Management
University of Security Management in Košice, Košice, Slovakia

MENTORING AS A PEDAGOGICAL TOOL OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF NURSING STUDENTS IN THE CLINICAL ENVIRONMENT IN SLOVAKIA

Abstract. Mentoring in clinical education represents an important pedagogical approach that supports the integration of theoretical preparation with practical training of nursing students. Within the process of professional socialization, it enables students to acquire professional competencies, professional values, and adapt to the specific conditions of the clinical environment under the guidance of experienced nurses serving as mentors. The research aims to analyze the significance of mentoring as a pedagogical tool in the process of professional socialization of nursing students in the clinical environment in Slovakia. The study also sought to identify selected factors influencing nurses' attitudes toward mentoring and their participation in the practical education of nursing students. A questionnaire method was used for data collection. The research sample consisted of 169 nurses. The obtained data were analyzed using descriptive and analytical statistics. The Pearson chi-square test of independence was used to test the hypotheses at a level of statistical significance of $\alpha = 0.05$. The results showed that the majority of respondents considered mentoring to be an important component of the practical education of nursing students. No statistically significant association was found between the age of nurses and the evaluation of the importance of mentoring. In contrast, the analysis demonstrated a statistically significant association between the implementation of mentoring and a positive evaluation of its importance in the process of clinical education. A statistically significant association was also confirmed between performing mentoring activities and nurses' positive attitudes toward participation in the education of future nurses. Nurses actively involved in mentoring perceived its importance significantly more positively than those who did not perform mentoring activities. Mentoring represents an effective pedagogical tool for the professional socialization of nursing students in the clinical environment. It supports the development of professional competencies, the transfer of professional values, and the formation of a positive attitude toward clinical education. Systematic preparation of mentors, high-quality communication, and a supportive clinical environment are important prerequisites for improving the quality of practical training and the preparation of future nurses. Mentoring also represents an important tool for human resource development and for supporting the continuous professional education of healthcare personnel.

Keywords: mentoring, nursing, student, clinical practice mentor, professional training, pedagogical approach, healthcare management.

УДК 364.044:364.4-054.73:314.745.22:005.584.1
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.199-204

Размолодчикова Іванна Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Криворізький державний педагогічний університет, м.Кривий Ріг, Україна
ivanna.razmolodchikova@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-6051-1991

Жук Оксана Миколаївна
кандидат історичних наук, доцент
завідувач кафедри соціогуманітарних технологій
Луцький національний технічний університет, м.Луцьк, Україна
oks_zhuk@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-9413-7651

Гапончук Олена Миколаївна
кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри соціогуманітарних технологій
Луцький національний технічний університет, м.Луцьк, Україна
olenagaponchuk83@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-8603-277X

ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В КОНТЕКСТІ МІЖСЕКТОРАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена особливостями міжсекторальної взаємодії суб'єктів соціальної роботи, основна діяльність яких спрямована на інклюзію та підтримку внутрішньо переміщених осіб в Україні в умовах тривалої війни та масштабної гуманітарної кризи. Метою дослідження є теоретичний аналіз інклюзивних практик соціальної роботи із вимушено переміщеними особами в Україні. Застосовано метод системного аналізу та метод порівняльного аналізу. Окреслено основні соціально-психологічні, економічні та медичні проблеми ВПО, зокрема осіб з інвалідністю, сімей з дітьми, людей похилого віку та поранених учасників бойових дій, які потребують комплексної підтримки. Розкрито сутність інклюзії як процесу забезпечення рівного доступу до ресурсів, послуг і можливостей повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті громади. Доведено, що ефективність інклюзивних практик соціальної роботи залежить від міжсекторальної взаємодії державних органів, місцевого самоврядування, міжнародних організацій, громадського сектору, освітніх інституцій та бізнесу. Проаналізовано роль цифрових сервісів у спрощенні доступу до соціальних послуг, а також значення фінансових механізмів підтримки працевлаштування та реабілітації. Обґрунтовано, що сучасна модель соціальної роботи з ВПО поступово трансформується від кризового реагування до стратегічного підходу, орієнтованого на довгострокову соціальну інтеграцію та формування безбар'єрного середовища. Визначено низку проблем, пов'язаних із фрагментарністю політики, недостатньою координацією між інституціями та потребою у стандартизації інклюзивних механізмів підтримки.

Ключові слова: інклюзія, соціальна інтеграція, територіальна громада, особи з інвалідністю, соціальне забезпечення.

Вступ. Український досвід роботи із внутрішньо переміщеними особами (далі – ВПО) має тривалу практику. З одного боку, повномасштабна війна створила нові виклики та вимоги для сектору соціальної політики, у тому числі через різке і суттєве збільшення кількості осіб, які вимушено покинули свої домівки через близькість до зони бойових дій, руйнування цивільної інфраструктури чи окупації територій [10]. З іншого боку – для України досвід роботи із ВПО у контексті війни розпочався ще у 2014 році, з анексії Криму та частини Донецької та Луганської областей рф.

Варто зазначити, що соціальна робота із ВПО пов'язана із низкою негативних аспектів: психологічною та фізичною травматизацією, руйнуванням соціальної інфраструктури, втратою житла, втратою звичних соціальних зв'язків та фінансів. Наприклад, станом на 2022 рік, згідно зі статистичними даними Міжнародної організації з міграції (МОМ), проведеного з 9 по 16 березня, 6,48 млн людей стали ВПО в Україні внаслідок війни [1]. Кількість ВПО, які вже на час початку широкомасштабного вторгнення мали попередній досвід переміщення у період 2014-2015 років становив 13,5%. Сьогодні фактично кожен шостий громадянин України вважається ВПО, що створює безпрецедентне навантаження на систему соціального захисту та громади, до яких долучаються ВПО. Так, на початок 2026 року, згідно з офіційними даними, в Україні офіційно зареєстровано близько 4,62–4,67 млн ВПО. Найбільша кількість переселенців зосереджена у Харківській, Донецькій, Дніпропетровській областях та місті Києві. Близько 60% ВПО становлять жінки, а загальна кількість дітей серед них перевищує 850 тисяч [1]. Основною причиною переміщення є близькість проживання до зони бойових дій, руйнування житла та інфраструктури внаслідок постійного обстрілу росії.

У таких умовах соціальна робота, передусім зосереджена на найбільш вразливій категорії людей. Йдеться про осіб з інвалідністю, сім'ї з дітьми, людей похилого віку та пораненим учасникам бойових дій, які поєднують досвід вимушеного переселення з фізичними, психологічними або сенсорними обмеженнями. Допомога, яка надається, на нашу думку,

© Размолодчикова І. В., Жук О. М., Гапончук О. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

має характер комплексної, що поєднує кризове втручання, психосоціальну реабілітацію, правовий супровід, освітню та професійну інтеграцію, культурну й громадянську інклюзію. Значна кількість осіб серед вимушено переміщених це люди із певними хронічними захворюваннями, люди з інвалідністю та ті, хто постраждав від різного виду насильства. З огляду на таку характеристику ВПО, прийнято вважати, що найбільш необхідними видами допомоги є медичний супровід та фінансова підтримка. Аналіз літератури, досвіду надання допомоги ВПО, у тому числі з питань інклюзії показує, що сьогодні тема інклюзії, як і надання допомоги ВПО немає чіткої структури та єдиного, зрозумілого механізму, хоча цілком очевидним є той факт, що будь-яка державна політика має бути чіткою, зрозумілою та донесеною до громадян, які перебувають у кризовій ситуації будь-яким доступним способом. Важливим також є і взаємодія між локальною соціальною інфраструктурою, на яку припадає найбільше навантаження, держаними органами соціальної політики, інституціями, які відповідають за сфери освіти та медицини, а також представників громадського сектору. Усе вище викладене зумовило необхідність дослідження інклюзивних практик соціальної роботи на кожному із зазначених рівнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні підходи до розуміння соціальної інтеграції ВПО сформульовані у монографічному дослідженні О.Новікової та співавторів [2], де ВПО розглядаються як потенційний соціально-економічний ресурс за умови формування стратегій довгострокової інтеграції. Автори акцентують увагу на переході від політики подолання наслідків до політики розвитку, що стало методологічною основою сучасних підходів до соціальної підтримки.

Питання соціальної підтримки ВПО в умовах війни детально аналізуються у працях Т.Павлюк та Л.Середницької [11], які розглядають соціальні послуги крізь призму трансформації державної політики та зростання навантаження на систему соціального захисту. Дослідники підкреслюють, що воєнний контекст вимагає гнучких управлінських рішень та посилення ролі територіальних громад. Окремий напрям становлять дослідження соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. У працях А.Дулі, М.Лехолетової та Т.Лях [6] розкрито комплекс проблем, пов'язаних із фізичною реабілітацією, психологічною підтримкою та подоланням соціальної ізоляції. Автори наголошують на необхідності інтегрованого підходу, що поєднує медичний, соціальний та правовий супровід. Інклюзивний вимір соціальної політики представлений у роботах Л.Клос [7], де соціальна робота у сфері здоров'я розглядається як інструмент соціальної інклюзії в умовах воєнного стану. Дослідниця підкреслює, що інклюзія має розумітися ширше, ніж доступ до послуг, і включати забезпечення участі, гідності та автономії особи. Фінансово-економічні механізми підтримки інклюзивних практик аналізують Л. Чвертко та О.Кравченко [15], які акцентують увагу на бюджетних інструментах, донорських програмах та механізмах стимулювання зайнятості. Дослідження демонструють важливість поєднання державних ресурсів із міжнародною допомогою. Отже, бачимо, що сучасний науковий дискурс демонструє поступовий перехід від вивчення проблем виживання та адаптації ВПО до осмислення стратегічної інклюзії та міжсекторальної взаємодії. Разом із тим, зберігається потреба у формуванні цілісної моделі оцінювання ефективності інклюзивних практик соціальної роботи, що і визначає актуальність поданого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі практичного досвіду інклюзивних практик соціальної роботи із вимушено переміщеними особами.

Методи дослідження. Дослідження інклюзивних практик соціальної роботи з ВПО здійснювалося із застосуванням комплексу загальнонаукових та спеціальних методів, що забезпечили системність і обґрунтованість отриманих висновків. Так, у роботі нами використано метод аналізу, який передбачав опрацювання вітчизняних досліджень з проблем соціальної роботи, соціальної інклюзії, міжсекторальної взаємодії та підтримки ВПО; метод системного аналізу було застосовано для розгляду соціального захисту ВПО як багаторівневої системи, що включає державний, муніципальний, громадський, міжнародний та бізнесовий сектори; структурно-функціональний метод було використано для дослідження розподілу повноважень між інституціями соціального захисту та визначено їхню роль у забезпеченні інклюзивних практик; метод порівняльного аналізу дозволив зіставити сучасний етап розвитку соціальної роботи з ВПО із попереднім періодом (2014–2022 рр.), що дало можливість виявити тенденції трансформації підходів від кризового реагування до стратегічної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Згідно з офіційним визначенням ВПО – це громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [2]. Українські дослідники пропонують розділити вимушено переміщених осіб на дві категорії – ті, хто був змушений залишити країну походження або місце постійного проживання, перетнув державний кордон і опинився у положенні, подібному до біженців, але залишився під захистом свого уряду; ті, хто залишився в межах своєї країни, але був змушений покинути місце постійного проживання або припинити звичайну економічну діяльність через загрозу життю, безпеці чи свободі внаслідок насильства, збройного конфлікту або внутрішніх заворушень [12]. Обидві категорії є вразливими перед різноманітними викликами та потребують якісної соціальної підтримки.

На думку А.Дулі, М.Лехолетової та Т.Лях серед найбільш поширених проблем, з якими стикаються особи з інвалідністю внаслідок війни та їхні сім'ї, можна виділити: втрату роботи та безробіття; труднощі адаптації до цивільного ринку праці через відсутність необхідних навичок або обмежену мобільність через поранення чи проблеми зі здоров'ям; фізичні захворювання або наслідки бойових дій; посттравматичний стресовий розлад; складнощі у взаємовідносинах із сім'єю; залежність від алкоголю чи наркотиків; бюрократичні перешкоди при оформленні документів, отриманні статусу «особа з інвалідністю внаслідок війни», доступі до безоплатного лікування, реабілітації, житла, грошової допомоги, земельних ділянок та санаторно-курортного лікування; негативні стереотипи та стигма, що впливають на самооцінку та соціальну інтеграцію; а також соціальна ізоляція [6, с.43].

У контексті нашого дослідження, поняття інклюзії визначено як «процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів,

необхідних для повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті та досягнення рівня життя і добробуту відповідно до стандартів якості життя» [14]. Сутність інклюзії розкривається через принципи цінності життя (кожне життя є важливе), визнання та повага до окремих осіб з інвалідністю та всієї соціальної групи; розвиток особистості, забезпечення можливостей для навчання та творчого інтелектуального зростання; участь у прийнятті самостійних рішень щодо сім'ї та життя в суспільстві (вибір послуг, навчального закладу для дитини з інвалідністю, участь у політичному житті); територіальна близькість – доступ до спільного користування громадським простором (бібліотеки, театри, транспорт тощо); матеріальний добробут – наявність ресурсів і фінансової підтримки інклюзивних соціальних програм та проєктів [15].

Основна місія соціальної роботи полягає у забезпеченні належних соціальних умов для реалізації прав людини та підтримки гідного життя. В умовах воєнного стану її значущість суттєво зростає, оскільки війна призводить до різкого збільшення кількості осіб, які потребують соціальних послуг і державних гарантій. Воєнні реалії супроводжуються зниженням рівня доходів населення та скороченням ресурсів, доступних для надання соціальних послуг. Це створює додаткове навантаження на систему соціального захисту, яка змушена діяти в умовах обмеженого фінансування та зростаючого попиту [6, с.40]. У порівнянні з періодом 2014–2022 років, сучасна система соціальної роботи є більш розгалуженою, і діє передусім через регіональні гуманітарні штаби, співпрацю органів державної влади, місцевого самоврядування, міжнародних організацій та громадського сектору. Також у практику активно впроваджуються цифрові інструменти виявлення потреб. Зокрема через Дію для вимушено-переміщених осіб, які виїхали із тимчасово окупованих територій, мають посвідчення учасника бойових дій, або отримали інвалідність унаслідок війни, доступні такі послуги як житловий ваучер, основна місія якого полягає у наданні фінансової допомоги на покращення житлових умов. Також у Дії ВПО можуть подавати заявку щодо отримання / скасування статусу ВПО, та зміни фактичного місця проживання. Моніторинг потреб населення здійснюється з використанням сучасних комунікаційних інструментів – чат-ботів, гарячих телефонних ліній, соціальних мереж. Налагоджено прийом і опрацювання заявок на отримання інсуліну, медикаментів для осіб із хронічними захворюваннями, продуктів харчування та інших необхідних ресурсів. Важливою складовою залишається безпосередня робота соціальних працівників із ВПО, що дозволяє максимально швидко реагувати на індивідуальні потреби та забезпечувати адресність допомоги.

Соціальна підтримка ВПО з інвалідністю в умовах територіальної громади має багатовимірний характер, оскільки охоплює не лише надання матеріальної допомоги, а й комплекс соціальних, медичних, психологічних та реабілітаційних послуг. Загалом можемо виділити кілька критично важливих напрямів соціальної роботи із ВПО у зрізі інклюзії. По-перше, йдеться про державний рівень, зокрема наявність відповідної політики, яка максимально ефективно працюватиме на ВПО. Важливо не лише відстежувати офіційний статус ВПО, але й формувати чітку дорожню карту щодо отримання необхідної підтримки та державної допомоги. Соціальна підтримка ВПО з інвалідністю передбачає створення безбар'єрного середовища, забезпечення доступу до базових сервісів, сприяння соціальній інтеграції та активній участі таких осіб у житті громади [7].

Ефективність цієї підтримки значною мірою залежить від скоординованої взаємодії органів місцевого самоврядування, соціальних служб, медичних установ і громадських організацій, а також від врахування індивідуальних потреб кожної людини. В Україні одним із головних органів, які відповідають за захист осіб з інвалідністю є Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю. Згідно з Наказом Міністерства соціальної політики України № 129 від 14.04.2011 р., основні його завдання полягають у фінансовому забезпеченні заходів щодо соціальної захищеності осіб з інвалідністю та дітей з інвалідністю; сприяння реалізації заходів щодо зайнятості та працевлаштування осіб з інвалідністю, зокрема шляхом підтримки створення робочих місць; подання Міністерству соціальної політики пропозицій щодо розподілу коштів за адміністративно-територіальними одиницями та напрямами використання бюджетних коштів; фінансування програм соціальної, трудової та професійної реабілітації осіб з інвалідністю, санаторно-курортного лікування, забезпечення автомобілями та засобами реабілітації; реабілітації дітей з інвалідністю, придбання транспортних засобів спеціалізованого призначення для маломобільних груп населення; забезпечення учасників бойових дій протезуванням та протезуванням виробами підвищеної функціональності за сучасними технологіями; організацію нейрореабілітації учасників бойових дій, яким присвоєно звання Героя України; фінансову підтримку громадських об'єднань осіб з інвалідністю та забезпечення функціонування реабілітаційних закладів, що належать до сфери управління Міністерства соціальної політики; проведення інших законодавчо визначених заходів щодо соціального захисту осіб з інвалідністю [14]. Так, станом на 01.01.2026 року нараховується 926 175 членів громадських об'єднань осіб з інвалідністю, які на регіональному рівні співпрацюють із Фондом соціального захисту осіб з інвалідністю [3].

По-друге, йдеться про роботу органів місцевого самоврядування та інтеграцію ВПО у громади. На цьому рівні відбувається реальне включення ВПО у соціальне середовище [8]. На думку С.Гунько та В.Лях, передусім соціальна робота на рівні громади включає матеріально-побутову допомогу. Люди, які втратили свої домівки, часто залишаються без житла, засобів пересування, ліків та базових побутових речей. Для осіб з інвалідністю ці труднощі посилюються тим, що далеко не кожне тимчасове помешкання відповідає їхнім фізичним та реабілітаційним потребам [4, с.17]. Обмежений доступ до ключових медичних послуг також є одним із чинників, що негативно впливають на рівень інтеграції ВПО в громади. Для ефективної адаптації осіб з інвалідністю важливо своєчасно проводити реабілітаційні заходи, спрямовані на соціальну інтеграцію, розвиток впевненості в собі, оптимізм, задоволеності життям та забезпечення належного соціального статусу [8, с.43].

По-третє, інклюзивні практики соціальної роботи здійснюються через залучення донорства від міжнародних партнерів, що безпосередньо впливає на розвиток і громадського сектора. Основна місія міжнародних партнерів у контексті підтримки інклюзивних практик соціальної роботи, на нашу думку, полягає у фінансовій підтримці проєктів для ВПО [5]. Така підтримка може бути як на рівні держави та інституцій, так і на рівні донорства для громадського сектору. Загалом благодійні фонди та громадські організації надають консультативну та інформаційну підтримку щодо державних гарантій і пільг, правову допомогу, сприяють доступу до медичного об-

слуговування, фізичної реабілітації, протезування, санаторно-курортного лікування та оздоровлення. Такі ініціативи, на думку багатьох дослідників, можуть покращувати ситуацію із забезпеченням медико-соціального обладнання (інвалідні візки, ходунки, медтехніка), розповсюдження навчальних та реабілітаційних матеріалів, здійснюють послуги кризового втручання, психологічної підтримки та короткострокової реабілітації, допомагають у працевлаштуванні та соціальній адаптації [9].

По-четверте, інклюзивні практики соціальної роботи також реалізуються через залучення бізнесу. Держава виступає активним донором, який підтримує бізнес за працевлаштування ВПО, наприклад, згідно з даними Міністерства економіки, у 2025 році 3 000 підприємців отримали компенсації за працевлаштування 5 500 ВПО, включно з людьми з інвалідністю, загальною сумою 127 млн грн важливим, п'ятим аспектом є освітні практики, розвиток сучасний освітніх програм із соціальної роботи та реабілітації [13]. Сьогодні чимало закладів вищої освіти націлені на розвиток цього перспективного напряму, оскільки він відповідає вимогам часу та здебільшого спрямований на формування фахівців, які здатні організовувати інклюзивне середовище та надавати якісні послуги особам, які тим чи іншим чином постраждали в умовах війни, у тому числі ВПО.

Отже, основу позитивних інклюзивних практик щодо соціальної роботи із ВПО формує максимально прозора та ефективна система соціальної політики. Серед найбільш поширених напрямів ефективної міжсекторальної взаємодії можемо виділити державні програми, міжнародне донорство, громадські ініціативи, освітні практики, співпрацю із бізнесом.

Висновки. Отримані результати дослідження свідчать про відсутність цілісного, структурованого механізму впровадження інклюзивної політики щодо ВПО на національному рівні. Існуючі практики часто мають фрагментарний характер і залежать від ресурсних можливостей конкретних громад або донорської підтримки. Це актуалізує необхідність розроблення єдиної стратегічної моделі інклюзивної соціальної роботи, що передбачатиме стандартизацію послуг, прозорі алгоритми міжвідомчої взаємодії та системне оцінювання ефективності програм. Важливою складовою ефективності інклюзивних практик соціальної роботи з ВПО також є необхідність системного впровадження механізмів моніторингу та контролю у сфері соціального захисту. Йдеться не лише про адміністративний контроль за використанням бюджетних коштів, але й про комплексну оцінку доступності, якості та результативності соціальних послуг. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методологічних підходів та індикаторів оцінювання ефективності інклюзивних практик соціальної роботи з ВПО.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. При написанні цієї роботи інструменти штучного інтелекту не використовувались.

Список використаної літератури

1. В Україні майже 6,5 млн внутрішньо переміщених осіб. URL: https://surl.li/fpemjj (дата звернення: 20.02.2026).
2. Внутрішньо переміщені особи: від подолання перешкод до стратегії успіху: монографія / Новікова О., Амоша О., Антонюк В. та ін. Київ: ІЕП НАН України, 2016. 448 с.
3. Громадські об'єднання осіб з інвалідністю, які співпрацюють з територіальними відділеннями Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю станом на 01.01.2026. URL: https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/monitoring-zahodiv-vgoi-perelik-profesij-utos-utog/vzayemodiya-z-gromadskimi-obyednannyami-osib-z-invalidnistyu (дата звернення: 20.02.2026).
4. Гунько С., Лях В. Напрями соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю в територіальній громаді. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. Вип.4. С.15–21. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.4.3
5. Деякі питання надання фінансової підтримки громадським об'єднанням осіб з інвалідністю: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.2023 р. № 70. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/70-2023-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.02.2026).
6. Дуля А., Лехолетова М., Лях Т. Особливості соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2024. Вип.98. С.42–46. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08
7. Клос Л. Соціальна робота у сфері здоров'я в Україні в умовах війни як інструмент соціальної інклюзії. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип.11 (17). С.736–750. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-736-750
8. Найда Ю., Ткаченко Л. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
9. Недря К. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в Україні. Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 2 листопада 2022 р.). Запоріжжя, 2022. С.40–43.
10. Особливості інтеграції та соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб у регіоні, який межує із зоною конфлікту. URL: https://surl.lu/xugmld (дата звернення: 20.02.2026).
11. Павлюк Т., Середницька Л. Соціальна підтримка та соціальні послуги внутрішньо переміщеним особам в умовах війни. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип.50. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-50-17.
12. Патрикеєва О., Софій Н., Луценко І., Василашко І. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
13. Понад 3 тис. підприємців отримали компенсацію за працевлаштування 5,5 тис. ВПО з початку 2025 року. URL: https://surl.li/kpjtmb (дата звернення: 20.02.2026).
14. Про затвердження Положення про Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю: Наказ Міністерства соціальної політики України від 14.04.2011 р. № 129. URL: https://surl.lt/piylhf (дата звернення: 20.02.2026).
15. Чвертко Л., Кравченко О. Фінансові інструменти сприяння соціальній інклюзії внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. Вип.3. С.100–111. https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.14.

References

1. V Ukraini maizhe 6,5 mln vnutrishno peremishchenykh osib [Almost 6.5 million internally displaced persons in Ukraine]. (2022). URL: https://surl.li/fpemjj [in Ukrainian].

2. Novikova, O., Amosha, O., & Antoniuk, V. et al. (2016). *Vnutrishno peremishcheni osoby: vid podolannia pereshkod do stratehii uspikhu* [Internally displaced persons: from overcoming obstacles to a strategy of success]. IEP NAS of Ukraine [in Ukrainian].
3. Hromadski obiednannia osib z invalidnistiu, yaki spivpratsiuiut z terytorialnymy viddilenniamy Fondu sotsialnoho zakhystu osib z invalidnistiu stanom na 01.01.2026 [Public associations of persons with disabilities that cooperate with territorial branches of the Fund for Social Protection of Persons with Disabilities as of 01.01.2026]. (2026). https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/monitoring-zahodiv-vgoi-perelik-profesij-utos-utog/vzayemodiya-z-gromadskimi-obyednannyami-osib-z-invalidnistyu [in Ukrainian].
4. Hunko, S., & Liakh, V. (2025). Napriamy sotsialnoi pidtrymky vnutrishno peremishchenykh osib z invalidnistiu v terytorialnii hromadi [Directions of social support for internally displaced persons with disabilities in the territorial community]. *Vvichlyvist. Humanitas, 4*, 15–21. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.4.3 [in Ukrainian].
5. Deiaki pytannia nadannia finansovoi pidtrymky hromadskym obiednanniam osib z invalidnistiu». Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.01.2023 r. № 70 [Some issues of providing financial support to public associations of persons with disabilities. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 27, 2023 No.70]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/70-2023-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
6. Dulia, A., Lekholetova, M., & Liakh, T. (2024). Osoblyvosti sotsialnoi roboty z osobamy z invalidnistiu vnaslidok viiny [Peculiarities of social work with persons with war-related disabilities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, *98*, 42–46. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08 [in Ukrainian].
7. Klos, L. (2023). Sotsialna robota u sferi zdorovia v Ukraini v umovakh viiny yak instrument sotsialnoi inkliuzii [Social work in the field of health care in Ukraine during wartime as a tool of social inclusion]. *Visnyk nauky ta osvity*, *11* (17), 736–750. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-736-750 [in Ukrainian].
8. Naida, Yu., Tkachenko, L. (2014). *Standarty hromadsko-aktyvnoi shkoly: sotsialna inkliuziia* [Standards of a community-active school: social inclusion]. Pleiady. [in Ukrainian].
9. Nedria, K. (2022). Sotsialna robota z vnutrishno peremishchenymy osobamy v Ukraini [Social work with internally displaced persons in Ukraine]. *Suspilstvo i osobystist u suchasnomu komunikatsiinomu dyskursi – Proceedings of AllUkrainian condference* (pp.40–43). Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
10. Osoblyvosti intehratsii ta sotsialnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib u rehioni, yakyi mezhuie iz zonoiu konfliktu [Peculiarities of integration and social adaptation of internally displaced persons in a region bordering the conflict zone]. (2019). https://surl.lu/xugmld [in Ukrainian].
11. Pavliuk, T., Serednytska, L. (2023). Sotsialna pidtrymka ta sotsialni posluhy vnutrishno peremishchenym osobam v umovakh viiny [Social support and social services for internally displaced persons during wartime]. *Ekonomika ta suspilstvo, 50*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-50-17 [in Ukrainian].
12. Patrykeieva, O., Sofii, N., Lutsenko, I., & Vasylashko, I. (2011). *Indeks inkliuzii: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad* [Index for inclusion: general educational institution]. Pleiady. [in Ukrainian].
13. Ponad 3 tys. pidpryiemtsiv otrymaly kompensatsiiu za pratsevlashtuvannia 5,5 tys. VPO z pochatku 2025 roku [More than 3 thousand entrepreneurs received compensation for employing 5.5 thousand IDPs since the beginning of 2025]. (2025). URL: https://surl.li/kpjtmb [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Fond sotsialnoho zakhystu osib z invalidnistiu. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy № 129 vid 14.04.2011 [On approval of the Regulation on the Social Protection Fund for Persons with Disabilities. Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated April 14, 2011 No.129]. URL: https://surl.lt/piylhf [in Ukrainian].
15. Chvertko, L., & Kravchenko, O. (2022). Finansovi instrumenty spryiannia sotsialnii inkliuzii vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini [Financial instruments for promoting social inclusion of internally displaced persons in Ukraine]. *Vvichlyvist. Humanitas*, *3*, 100–111. https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.14 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 03.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 07.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Razmolodchykova Ivanna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Zhuk Oksana
PhD in History, Associate Professor
Head of the Department of Socio-Humanitarian Technologies
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

Haponchuk Olena
PhD in Pedagogy, Senior Lecturer
Department of Socio-Humanitarian Technologies
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

INCLUSIVE APPROACHES IN SOCIAL WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE CONTEXT OF CROSS-SECTORAL COOPERATION AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL INTERVENTIONS

Abstract. The relevance of the study is determined by the specific features of intersectoral interaction among social work actors whose primary activities are aimed at the inclusion and support of internally displaced persons (IDPs) in Ukraine under conditions of a prolonged war and a large-scale humanitarian crisis. The study aims to conduct a theoretical analysis of inclusive social work practices with internally displaced persons in Ukraine. In the

course of the research, the methods of systemic analysis and comparative analysis were applied. The article outlines the main socio-psychological, economic, and medical problems faced by internally displaced persons, particularly persons with disabilities, families with children, older adults, and wounded combatants who require comprehensive support. The essence of inclusion is revealed as a process of ensuring equal access to resources, services, and opportunities for full participation in the economic, social, and cultural life of the community. It is proven that the effectiveness of inclusive social work practices depends on the intersectoral interaction of state authorities, local self-government bodies, international organizations, the civil sector, educational institutions, and businesses. The role of digital services in simplifying access to social services is analyzed, as well as the importance of financial support mechanisms for employment and rehabilitation. It is substantiated that the modern model of social work with internally displaced persons is gradually transforming from a crisis response to a strategic approach focused on long-term social integration and the creation of a barrier-free environment. Several problems are identified, including fragmented policy, insufficient coordination among institutions, and the need to standardize inclusive support mechanisms.

Keywords: inclusion, social integration, territorial community, persons with disabilities, social protection.

УДК 378:004.8:34
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.205-210

Разуменко Дмитро Олегович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії та методики викладання суспільно-правових дисциплін
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
d.razumenko@hnpu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-8906-1967

РОЗВИТОК ШІ-ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРАВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми розвитку ШІ-грамотності здобувачів права у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком технологій штучного інтелекту та їх активним впровадженням у правничу діяльність, що потребує формування у майбутніх юристів здатності ефективно та відповідально використовувати інтелектуальні цифрові інструменти у професійній практиці. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури ШІ-грамотності здобувачів права, а також визначення педагогічних засад її формування у процесі професійної підготовки майбутніх юристів. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел, порівняльний аналіз сучасних підходів до трактування поняття «ШІ-грамотність», а також структурно-логічний аналіз для уточнення її компонентів. У результаті дослідження визначено сутність ШІ-грамотності здобувачів права як складової їхньої професійної та цифрової компетентності. Обґрунтовано основні компоненти ШІ-грамотності (когнітивний, операційно-діяльнісний, критико-аналітичний та етико-правовий) та окреслено напрями її розвитку в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема через оновлення освітніх програм, використання інструментів штучного інтелекту в навчанні, проєктну діяльність та розвиток цифрової культури правничої освіти. Окреслено перспективи здійснення подальших досліджень.

Ключові слова: заклади вищої освіти, здобувачі права, цифрова компетентність, ШІ-грамотність, штучний інтелект.

Вступ. Стрімкий розвиток штучного інтелекту та його активне впровадження у професійну діяльність юристів зумовлюють необхідність переосмислення змісту та результатів підготовки здобувачів права у закладах вищої освіти. У сучасному правничому середовищі інструменти ШІ використовуються для аналізу судової практики, автоматизованого опрацювання документів, юридичного прогнозування та управління ризиками. За цих умов недостатнім є формування лише фахових правничих компетентностей або цифрової компетентності. З огляду на це зростає потреба у формуванні та розвитку ШІ-грамотності, як вагомого складника професійної майстерності майбутнього юриста.

Актуальність проблеми посилюється процесами цифровізації освіти та правничої діяльності, а також вимогами Європейського освітнього простору щодо розвитку цифрових компетентностей та ШІ-грамотності здобувачів вищої освіти. В Україні питання відповідального використання цифрових технологій і генеративного штучного інтелекту в освіті пов'язане з насамперед дотриманням принципів академічної доброчесності, інформаційної безпеки та етичності професійної діяльності правника. Водночас аналіз освітніх програм підготовки юристів засвідчує деяку фрагментарність інтеграції тематики штучного інтелекту та відсутність системного педагогічного підходу до формування ШІ-грамотності зазначених фахівців.

Варто уточнити, що особливої ваги окреслена проблема набуває в умовах трансформації юридичної професії під впливом Legal Technology (сфера технологій і цифрових інструментів, які застосовуються для автоматизації, оптимізації та підвищення ефективності юридичної діяльності, а також для автоматизації правничих процесів). З огляду на це, наразі роботодавці очікують від випускників не лише знання права, а й уміння критично оцінювати результати роботи ШІ, працювати з великими масивами правових даних, дотримуватися етичних стандартів використання алгоритмічних систем.

Отже, виникає суперечність між зростаючими вимогами до ШІ-компетентності майбутніх юристів і недостатньою теоретико-методичною розробленістю педагогічних засад її формування у закладах вищої освіти. Це зумовлює водночас наукову й практичну актуальність дослідження проблеми формування ШІ-грамотності здобувачів права та потребу в розробленні відповідних педагогічних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх декілька років спостерігається стрімке зростання інтересу науковців до можливостей та ризиків використання технологій штучного інтелекту в різних галузях суспільства, зокрема в освіті та правничій сфері. У зв'язку з цим значна кількість вітчизняних і зарубіжних науковців досліджує різні аспекти інтеграції штучного інтелекту в освітній процес та формування відповідних компетентностей здобувачів.

Одним із важливих напрямів сучасних досліджень є визначення сутності та структури ШІ-грамотності. Так, у праці зарубіжних науковців D.Long та B.Magerko обґрунтовано поняття ШІ-грамотності, а також визначено ключові компетентності, необхідні для розуміння принципів функціонування систем штучного інтелекту, їх критичного аналізу та відповідального використання в різних сферах діяльності [11]. Подальший розвиток цієї проблематики представлено у дослідженні D.Ng, J. Leung, K.Chu та інших авторів, де запропоновано концептуальну модель формування ШІ-грамотності, що охоплює когнітивні, практичні та етичні компоненти використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі [12]. Схожих висновків дотримується T.Chiu, який підкреслює необхідність формування у здобувачів освіти здатності розуміти принципи роботи алгоритмів, аналізувати результати роботи інтелектуальних систем і відповідально застосовувати їх у

© Разуменко Д. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

професійній діяльності [7].

Значну увагу науковці приділяють також вивченню використання ШІ у вищій освіті. Зокрема, системний огляд досліджень, здійснений O.Zawacki-Richter, V.Marín, M. Bond та F.Gouverneur, засвідчив стрімке зростання кількості наукових праць, присвячених застосуванню інтелектуальних технологій у навчанні, зокрема для аналізу освітніх даних, персоналізації навчання та підтримки освітніх рішень [13]. У свою чергу M.Bond, O. Zawacki-Richter та M.Nichols у наукових розвідках наголошують на зростанні ролі цифрових інструментів та інтелектуальних систем у трансформації освітнього середовища та організації освітнього процесу [6].

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням впливу генеративних моделей ШІ на освітній процес. У роботі E. Kasnecі та ін. розглянуто потенціал використання великих мовних моделей, зокрема ChatGPT, для підтримки навчання, розвитку критичного мислення та індивідуалізації освітніх траєкторій, водночас наголошено на необхідності формування відповідних цифрових і етичних компетентностей у здобувачів освіти [10]. Подібну позицію висловлює Y.Dwivedi та ін., аналізуючи можливості та ризики використання генеративного ШІ в науці та освіті, акцентуючи увагу на питаннях академічної доброчесності, достовірності результатів та відповідального використання інтелектуальних технологій [8]. Важливим аспектом досліджень є також етичні засади використання штучного інтелекту. Зокрема, у праці L.Floridi та ін. запропоновано етичну рамку розвитку штучного інтелекту, що базується на принципах прозорості, справедливості, відповідальності та недискримінації, які мають враховуватися під час впровадження інтелектуальних технологій у різні сфери суспільства, зокрема й освіту [9].

Вплив ШІ на юридичну діяльність та трансформацію правничої освіти досліджується у працях зарубіжних R.Susskind, K.Ashley, D.Remus, F.Levy, F.Pasquale, R.Calo, а також українських учених М.Граба та М.Томашівського [1], С.Доценко [2], С.Кириленка [3], Т.Собченко [4], О.Спіріна та співавторів [5].

З огляду на вищезазначене можна зробити висновок про те, що, незважаючи на значну кількість наукових досліджень щодо використання штучного інтелекту в освіті та правничій діяльності, проблема розвитку ШІ-грамотності здобувачів права, як педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти, залишається недостатньо дослідженою та потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури ШІ-грамотності здобувачів права, а також визначення педагогічних засад її формування у процесі професійної підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, зокрема: *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблем використання штучного інтелекту в освіті, розвитку цифрової компетентності та ШІ-грамотності здобувачів освіти; порівняльний аналіз сучасних підходів до визначення поняття «ШІ-грамотність»; *структурно-логічний аналіз* – для уточнення сутності та компонентів ШІ-грамотності майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. У науково-аналітичній доповіді НАПН України 2025 року зазначено, що сучасні здобувачі активно інтегрують інструменти ШІ у власний освітній досвід. Водночас така діяльність потребує системного навчально-методичного супроводу, який сприятиме трансформації спонтанного технологічного інтересу у сформовану інформаційно-цифрову компетентність, зокрема ШІ-грамотність. У цьому контексті заклад освіти має виступати не лише середовищем ознайомлення з можливостями технологій ШІ, а й простором формування критичного та системного мислення, культури етичного, безпечного і відповідального використання інтелектуальних цифрових інструментів у навчальній діяльності. Використання технологій ШІ здатне підвищити ефективність освітнього процесу завдяки впровадженню інноваційних цифрових рішень, однак це потребує цілеспрямованого розвитку інформаційно-цифрової компетентності та ШІ-грамотності всіх учасників освітнього процесу як важливої передумови їхньої успішної професійної та особистісної самореалізації в умовах суспільства, що активно розвивається під впливом технологій ШІ [5, с.34].

Аналіз наукових праць свідчить, що поняття ШІ-грамотності у сучасних дослідженнях розглядається як сукупність знань, умінь та ціннісних установок, необхідних для розуміння принципів функціонування систем штучного інтелекту, критичного аналізу результатів їх роботи та відповідального застосування у різних сферах діяльності [2; 3; 11]. Зокрема, дослідники підкреслюють, що формування ШІ-грамотності передбачає не лише технічне розуміння алгоритмів, а й розвиток критичного мислення, цифрової культури та етичної відповідальності під час використання інтелектуальних технологій [11; 12; 13].

Поняття «ШІ-грамотність» у нормативній вітчизняній базі розглядається як «*розуміння учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального застосування систем штучного інтелекту, володіння навичками розпізнавання, коли використовується ШІ, усвідомлення його обмежень та ризиків, пов'язаних з його невідповідальним використанням*».

У контексті професійної підготовки юристів ШІ-грамотність набуває особливого значення, оскільки правнича діяльність дедалі більше пов'язана з використанням цифрових інструментів та технологій LegalTech. Сучасні інтелектуальні системи здатні здійснювати автоматизований аналіз судової практики, класифікацію правових документів, пошук релевантних нормативних актів, а також формувати аналітичні прогнози щодо можливих результатів судових справ. Однак ефективність використання таких технологій значною мірою залежить від здатності юриста правильно інтерпретувати результати роботи алгоритмічних систем, оцінювати їхню достовірність та враховувати етичні аспекти застосування штучного інтелекту.

З урахуванням цього ШІ-грамотність майбутніх юристів ми розглядаємо як *складову їхньої професійної та цифрової компетентності, що забезпечує готовність до використання інтелектуальних технологій у правничій практиці*.

Штучний інтелект дедалі активніше використовується як ефективний інструмент подолання сучасних викликів у правовій сфері, зокрема в умовах значного навантаження на судову систему України. Використання інтелектуальних технологій сприяє оптимізації рутинних юридичних процедур, підвищенню обґрунтованості та точності прийняття правових рішень, а також розширенню доступу громадян до правосуддя. Запровадження ШІ трансформує юридичну практику, забезпечуючи більш ефективне вирішення правових спорів, підвищення прозорості правових процедур і скорочення строків розгляду

справ. Крім того, застосування інтелектуальних технологій сприяє зменшенню вартості юридичних послуг, що є важливим чинником забезпечення рівного доступу громадян до правосуддя [1, с.320].

Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє визначити основні компоненти ШІ-грамотності здобувачів права:

– *когнітивний* (передбачає знання основ функціонування технологій штучного інтелекту, принципів роботи алгоритмів машинного навчання, можливостей і обмежень інтелектуальних систем, а також розуміння ролі штучного інтелекту у сучасному правничому середовищі);

– *операційно-діяльнісний* (охоплює вміння використовувати цифрові інструменти та інструменти штучного інтелекту для аналізу правових даних, пошуку правової інформації, опрацювання юридичних документів та підтримки процесу прийняття правових рішень);

– *критико-аналітичний* (включає здатність оцінювати результати роботи інтелектуальних систем, виявляти можливі помилки або алгоритмічні упередження, аналізувати достовірність отриманих даних і приймати обґрунтовані професійні рішення);

– *етико-правовий* (передбачає усвідомлення правових та етичних аспектів використання штучного інтелекту, дотримання принципів академічної доброчесності, захисту персональних даних, прозорості та відповідальності під час застосування інтелектуальних технологій).

Формування зазначених компонентів ШІ-грамотності здобувачів права потребує відповідного оновлення змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти. Зокрема, доцільним є інтегрування тематики штучного інтелекту до змісту юридичних дисциплін, впровадження міждисциплінарних курсів, пов'язаних із LegalTech та цифровим правом, а також використання практикоорієнтованих завдань, що передбачають застосування сучасних цифрових інструментів для розв'язання правничих задач. Наприклад, в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди (ХНПУ) на факультеті історії та права, спеціальності D8 Право здобувачам першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, окрім освітніх компонент, також пропонуються різноманітні дисципліни вільного вибору в циклах загальної та професійної підготовки, зокрема, «Генеративний штучний інтелект: практичні навички», «ШІ для молодого науковця», «Інструменти штучного інтелекту», «Цифровий імідж» та інші. Здобувачі можуть ознайомитися зі змістом таких дисциплін на сайті Центру забезпечення освіти (http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom).

Важливу роль у формуванні ШІ-грамотності відіграє також використання активних та інтерактивних методів навчання, зокрема аналіз кейсів, моделювання професійних ситуацій, проєктна діяльність, робота з реальними правовими даними та цифровими платформами. Такий підхід сприяє розвитку у здобувачів права критичного мислення, аналітичних здібностей і навичок відповідального використання інтелектуальних технологій у професійній діяльності. Викладачі на заняттях широко використовують активні та інтерактивні методи навчання, застосовуючи цифрові технології, нейромережі. Цікавим та водночас цінним є досвід викладачів ХНПУ імені Г.С.Сковороди. На заняттях здобувачі права знайомляться з національною цифровою освітньою платформою «Дія.Освіта» (Юристи). На платформі «Дія.Освіта» (https://osvita.diia.gov.ua/) представлено низку безкоштовних навчальних курсів і освітніх серіалів, орієнтованих на розвиток цифрових компетентностей фахівців у сфері права. Зокрема, освітній серіал «Цифрові юристи 2.0» присвячений актуальним питанням інтеграції сучасних технологій у юридичну практику. У межах курсу розглядаються можливості використання технологій штучного інтелекту, блокчейну, смартконтрактів та інструментів LegalTech у професійній діяльності юриста. Навчальні матеріали спрямовані на формування здатності майбутніх правників ефективно застосовувати цифрові інструменти для захисту прав громадян, надання правових консультацій, підготовки договорів та супроводу судових процесів. Важливою складовою курсу є ознайомлення з новими форматами юридичної діяльності, зокрема використанням чат-ботів, автоматизованих правових сервісів та інших цифрових рішень, що поєднують правничу та ІТ-сфери. Таким чином, освітні ресурси платформи «Дія.Освіта», сприяють розвитку цифрової та ШІ-грамотності майбутніх юристів, формуванню навичок роботи з сучасними технологіями та підготовці фахівців до діяльності в умовах цифрової трансформації правової системи. На рисунку 1 представлено освітні серіали для правників на платформі «Дія.Освіта».

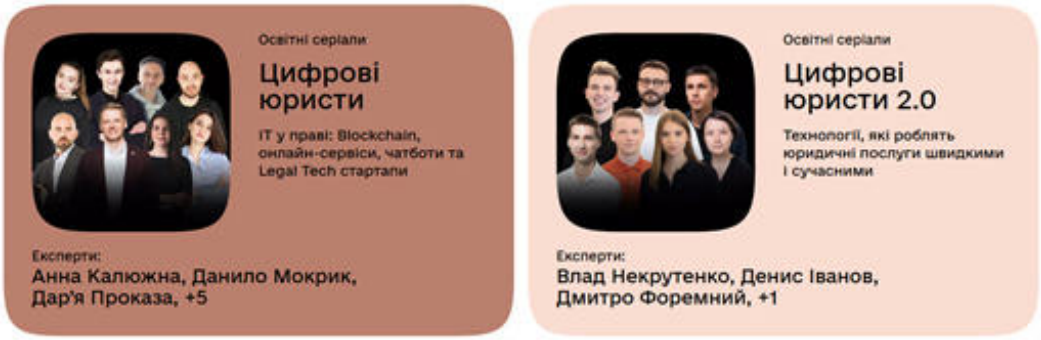

Рис.1. Освітні серіали для правників на платформі «Дія.Освіта»
Джерело: систематизовано автором

Отже, вважаємо доцільним визначити основні напрями розвитку ШІ-грамотності здобувачів правничої освіти у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти:

– *Оновлення змісту освітніх програм підготовки юристів.* Доцільним є інтегрування тематики штучного інтелекту та цифрових технологій у структуру правничих дисциплін, а також запровадження спеціальних курсів і вибіркових освітніх компонентів, присвячених LegalTech, цифровому праву, етиці використання ШІ та правовому регулюванню інтелектуальних технологій.

– *Практичне застосування ШІ-інструментів у процесі навчання.* Важливим напрямом є використання інтелектуальних цифрових сервісів для підготовки правових документів, аналізу нормативно-правових актів, пошуку судової практики, моделювання юридичних ситуацій, а також застосування ШІ-асистентів для створення навчальних матеріалів і виконання дослідницьких завдань.

– *Залучення здобувачів освіти до проєктно-дослідницької діяльності.* Ефективним засобом формування ШІ-грамотності є виконання студентами міждисциплінарних проєктів, спрямованих на аналіз можливостей використання штучного інтелекту в юридичній практиці, розроблення цифрових правових сервісів або дослідження правових аспектів застосування інтелектуальних технологій у суспільстві.

– *Стимулювання професійного розвитку та самоосвіти майбутніх юристів.* Підвищення рівня ШІ-грамотності може здійснюватися через участь у вебінарах, тренінгах, воркшопах і курсах, присвячених використанню штучного інтелекту в юридичній діяльності, а також через опанування відкритих онлайн-ресурсів і освітніх платформ, орієнтованих на розвиток компетентностей у сфері LegalTech.

– *Формування цифрової культури правничої освіти.* Важливим є створення в закладі вищої освіти цифрового освітнього середовища, що передбачає використання сучасних інформаційних систем і ШІ-інструментів для організації навчального процесу, а також розроблення внутрішніх регламентів і етичних принципів використання технологій штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності.

Таким чином, розвиток ШІ-грамотності здобувачів права є важливою складовою модернізації юридичної освіти та відповідає сучасним тенденціям цифрової трансформації правничої діяльності. Формування зазначеної компетентності сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців права, здатних ефективно використовувати технології штучного інтелекту у професійній діяльності та відповідально діяти в умовах цифрового суспільства.

Висновки. Уточнено сутність ключового поняття «ШІ-грамотність здобувачів права», яку розглянуто як складову професійної та цифрової компетентності майбутнього юриста, що забезпечує здатність розуміти принципи функціонування систем штучного інтелекту, критично аналізувати результати їх роботи та відповідально застосовувати інтелектуальні технології у правничій діяльності. Визначено основні компоненти ШІ-грамотності здобувачів права, зокрема: когнітивний, операційно-діяльнісний, критико-аналітичний та етико-правовий, які відображають комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної роботи з інтелектуальними цифровими інструментами. Доведено, що формування ШІ-грамотності майбутніх юристів потребує системного педагогічного підходу, який передбачає оновлення змісту освітніх програм правничої підготовки, інтеграцію тематики штучного інтелекту та LegalTech у структуру навчальних дисциплін, використання практикоорієнтованих завдань і сучасних цифрових інструментів у процесі навчання, а також залучення здобувачів освіти до проєктно-дослідницької діяльності. Важливе значення у цьому процесі має використання відкритих цифрових освітніх ресурсів, зокрема освітніх платформ, що сприяють розвитку цифрових і професійних компетентностей майбутніх правників. Визначено основні напрями розвитку ШІ-грамотності здобувачів правничої освіти, серед яких: оновлення змісту освітніх програм, практичне застосування інструментів штучного інтелекту в навчальному процесі, розвиток проєктно-дослідницької діяльності студентів, стимулювання професійного розвитку та самоосвіти, а також формування цифрової культури правничої освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні педагогічної моделі формування ШІ-грамотності здобувачів права, визначенні критеріїв та показників її сформованості, а також у створенні методичного забезпечення використання інструментів штучного інтелекту в процесі підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Набори даних, пов'язані з цим дослідженням, доступні на офіційному сайті Харківського національного педагогічного університету [Центр забезпечення освіти] за посиланням (http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom), на національній цифровій освітній платформі [Дія.Освіта] за посиланням (https://osvita.diia.gov.ua/).
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Граб М., Томашівський М. Штучний інтелект у юриспруденції: ефективність, точність та демократизація правосуддя. *Право та державне управління.* 2024. Вип.4. С.318–323. https://doi.org/10.32782/pdu.2024.4.42
2. Доценко С., Собченко Т. Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. 2024. Вип.2 (222). С.7–12. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530
3. Кириленко С. Організація юридичної освіти (спеціальність право) в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Молодь і ринок*. 2024. Вип.4 (224). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301003
4. Собченко Т., Кириленко С. Формування інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти як педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2024. Вип.1 (54). С.200–203. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.200-203
5. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі: наук.-аналіт. доп. / О.М.Спірін, О.І.Ляшенко, С.Г.Литвинова та ін.; за наук. ред. В.Г.Кременя. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. 100 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330
6. Bond M., Zawacki-Richter O., Nichols M. Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis. *British Journal of Educational Technology.* 2019. Vol.50 (6). P.2632–2650. https://doi.org/10.1111/bjet.12730
7. Chiu Th.K.F., Ahmad Z., Ismailov M., Sanusi I.T. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them, Computers and Education Open. 2024. Vol.6. 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171.

8. Dwivedi Y.K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management.* 2023. Vol.71. 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642
9. Floridi L., Cowls J., Beltrametti M. et al. AI4People – An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*. 2018. Vol.28. P.689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
10. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences.* 2023. Vol.103. 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
11. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and design considerations. In: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, 2020. P.1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
12. Ng D.T.K., Leung J.K.L. et al. AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. 2021. Vol.58 (1). P.504–509. https://doi.org/10.1002/pra2.487
13. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2019. Vol.16. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

References

1. Grab, M., & Tomashivskyi, M. (2024). Shtuchnyi intelekt u yurysprudentsii: efektyvnist, tochnist ta demokratyzatsiia pravosuddia [Artificial intelligence in jurisprudence: efficiency, accuracy and democratization of justice]. *Pravo ta derzhavne upravlinnia*, *4*, 318–323. https://doi.org/10.32782/pdu.2024.4.42 [in Ukrainian].
2. Dotsenko, S., & Sobchenko, T. (2024). Optymizatsiia osvitnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy shtuchnoho intelektu [Optimization of the educational process of higher education institutions of Ukraine by means of artificial intelligence]. *Molod i rynok*, *2* (222), 7–12. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530 [in Ukrainian].
3. Kyrylenko, S. (2024). Orhanizatsiia yurydychnoi osvity (spetsialnist pravo) v Ukraini ta Polshchi: porivnialnyi analiz [Organization of legal education (specialty law) in Ukraine and Poland: comparative analysis]. *Molod i rynok*, *4* (224). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301003 [in Ukrainian].
4. Sobchenko, T., & Kyrylenko, S. (2024). Formuvannia infomediinoi hramotnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity yak pedahohichna problema [Formation of infomedia literacy of higher education students as a pedagogical problem]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, *1* (54), 200–203. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.200-203 [in Ukrainian].
5. Spirin, O.M., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H., et al. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitnomu prostori [Digital transformation of education: artificial intelligence in the modern educational space]. Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330 [in Ukrainian].
6. Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2019). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis. *British Journal of Educational Technology*, *50* (6), 2632–2650. https://doi.org/10.1111/bjet.12730
7. Chiu, Th.K.F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I.T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open, 6*. 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171.
8. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., & Hughes, L., et al. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, *71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642.
9. Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., et al. (2018). AI4People – An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, *28*, 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
10. Kasneci, E., Sessler, K., & Küchemann, S., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
11. Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (*pp.1–16). https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
12. Ng, D.T.K., & Leung, J.K.L., et al. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, *58* (1), 504–509. https://doi.org/10.1002/pra2.487
13. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Рукопис надійшов: 07.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 14.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Razumenko Dmytro
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Teaching Social and Legal Disciplines
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF AI LITERACY OF LAW STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article examines the issue of developing AI literacy among law students in the process of professional training in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the rapid development of artificial intelligence technologies and their active integration into legal practice, which requires future lawyers to possess the ability to effectively and responsibly use intelligent digital tools in their professional activities. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the essence and structure of AI literacy of law students and to determine the pedagogical foundations for its formation in the process of professional training of future lawyers. The research employs a set of theoretical methods, including analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources related to the use of artificial intelligence in education, as well as a comparative analysis of modern approaches to interpreting the concept of «AI literacy». In addition, a structural and logical analysis

was used to clarify its components. The study defines the essence of AI literacy of law students as a component of their professional and digital competence. The main components of AI literacy are substantiated, namely cognitive, operational-activity, critical-analytical, and ethical-legal. The article also outlines the directions for developing AI literacy in the educational process of higher education institutions, particularly through updating educational programs, integrating artificial intelligence tools into the learning process, implementing project-based learning, and fostering a digital culture in legal education. Prospects for further research in this area are also identified.

Keywords: higher education institutions, law students, digital competence, AI literacy, artificial intelligence.

УДК 37.091.33:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.211-215

Рашевська Наталя Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
відділ технологій відкритого навчального середовища
Інститут цифрофізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна
nvr1701@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6431-2503

ІМЕРСИВНІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена активним упровадженням віртуальної, доповненої та змішаної реальностей в освітній процес за умов недостатньої систематизації їх дидактичних функцій і методичних можливостей. Метою статті є обґрунтування авторського підходу до визначення та структуризації імерсивних освітніх ресурсів як педагогічно доцільного складника методичної системи використання імерсивних технологій у навчанні природничо-математичних предметів, а також класифікація імерсивних освітніх ресурсів за їх педагогічним потенціалом і формами практичного застосування. На основі аналізу й узагальнення наукових джерел, порівняльного та структурно-функціонального аналізу запропоновано багаторівневу структурну схему трансформації імерсивних технологій у педагогічно обґрунтовані освітні ресурси. Схема відображає взаємозв'язок між технологічними характеристиками, освітніми цілями, функціональними завданнями та формами практичного застосування імерсивних ресурсів. Запропоновано класифікацію імерсивних освітніх ресурсів за педагогічним потенціалом і напрямами використання в навчальному процесі. Отримані результати можуть бути використані для усвідомленого дидактичного добору та методичного впровадження імерсивних ресурсів у практику навчання учнів академічних ліцеїв.

Ключові слова: імерсивні технології навчання, імерсивні освітні ресурси, педагогічний потенціал, академічний ліцей.

Вступ. Сучасний етап цифрової трансформації освіти характеризується активним упровадженням імерсивних технологій, що зумовлює переосмислення ролі цифрових ресурсів у навчальному процесі. Використання віртуальної, доповненої та змішаної реальностей розширює можливості візуалізації навчального матеріалу, моделювання складних процесів і організації дослідницької діяльності учнів, особливо у вивченні природничо-математичних предметів, що, за результатами низки досліджень, позитивно впливає на результативність навчального процесу [1].

Водночас у науково-педагогічних дослідженнях і практиці закладів загальної середньої освіти спостерігається термінологічна та методична невизначеність щодо сутності імерсивних освітніх ресурсів, їх структури, педагогічного потенціалу та способів інтеграції в навчальний процес. Часто імерсивні ресурси розглядаються переважно як технологічні продукти, без достатнього врахування їх дидактичних функцій і методичних умов використання.

У цьому контексті актуалізується потреба в науково обґрунтованому підході до визначення та структуризації імерсивних освітніх ресурсів як складника методичної системи навчання, що забезпечує цілеспрямовану трансформацію імерсивних технологій у педагогічно доцільні засоби досягнення освітніх результатів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях імерсивні технології розглядаються як перспективний напрям цифровізації освіти, що забезпечує розширення можливостей візуалізації навчального матеріалу, моделювання складних процесів та підвищення рівня залученості учнів до навчальної діяльності. У межах цих досліджень особлива увага приділяється засобам реалізації імерсивних технологій, серед яких ключове місце посідають імерсивні освітні ресурси.

У наукових публікаціях [2; 4; 5; 6] імерсивні освітні ресурси визначаються як педагогічно орієнтовані цифрові продукти, спеціально спроєктовані для функціонування в імерсивному середовищі та спрямовані на досягнення визначених освітніх цілей. На відміну від загальних цифрових освітніх ресурсів, вони поєднують технологічні можливості віртуальної, доповненої та змішаної реальностей із дидактично структурованими навчальними матеріалами, що, за результатами низки досліджень, забезпечує високий рівень наочності, інтерактивності та когнітивного залучення учнів.

У межах підходу, представленого в дослідженні [3], імерсивні освітні ресурси розглядаються як інтеграція двох взаємопов'язаних складників: програмного (VR, AR, MR, симуляційні системи) та навчально-методичного (інтерактивні тексти, 3D-моделі, 360°-відео, аудіосупровід). Такий підхід акцентує увагу на технологічному складнику імерсивних ресурсів і водночас підкреслює необхідність їх методичного наповнення. Разом з тим аналіз наукових джерел свідчить, що в більшості досліджень домінує опис технічних характеристик і можливостей імерсивних ресурсів, тоді як їх педагогічні функції та способи інтеграції в організацію навчальної діяльності часто залишаються недостатньо систематизованими.

З метою подолання зазначеної обмеженості в дослідженнях окремі автори пропонують підходи до класифікації імерсивних ресурсів з урахуванням їх дидактичного призначення. Зокрема, підхід Д. Шепелєва [11] передбачає розмежування імерсивних програмно-методичних та імерсивних навчально-методичних матеріалів. Така диференціація надає можливість чіткіше окреслити роль імерсивних ресурсів у навчальному процесі та визначити їх функціональне навантаження.

Водночас аналіз наукових публікацій показує, що саме імерсивні навчально-методичні матеріали мають найбільший педагогічний потенціал, оскільки вони безпосередньо забезпечують реалізацію методів навчання, підтримують дослідницьку й проєктну діяльність учнів та виступають засобом формування предметних і ключових компетентностей. Проте в наявних дослідженнях відсутній єдиний узгоджений підхід до їх структуризації та класифікації з позицій

© Рашевська Н. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

методичної системи навчання, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є обґрунтування авторського підходу до визначення та структуризації імерсивних освітніх ресурсів як педагогічно доцільного складника методичної системи використання імерсивних технологій у навчанні природничо-математичних предметів, а також класифікація імерсивних освітніх ресурсів за їх педагогічним потенціалом і формами практичного застосування.

Методи дослідження У процесі дослідження використано такі методи:

– аналіз і узагальнення наукових джерел з проблеми використання імерсивних технологій в освіті з метою уточнення сутності поняття «імерсивні освітні ресурси»;

– порівняльний аналіз наявних класифікацій цифрових та імерсивних освітніх ресурсів для виявлення їх педагогічних можливостей і обмежень;

– структурно-функціональний аналіз, застосований для обґрунтування багаторівневої схеми трансформації імерсивних технологій у педагогічно доцільні освітні ресурси;

– класифікаційний метод, використаний для групування імерсивних освітніх ресурсів за педагогічним потенціалом та формами практичного застосування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. На основі нормативних положень [10] та класифікацій цифрових освітніх ресурсів [8; 9] у дослідженні обґрунтовано авторський підхід до структуризації імерсивних освітніх ресурсів, представлений у вигляді багаторівневої структурної схеми (рис. 1). Запропонована схема відображає поетапну трансформацію технологічного інструментарію в педагогічно доцільний освітній ресурс, що є принциповим для методичного обґрунтування використання імерсивних технологій.

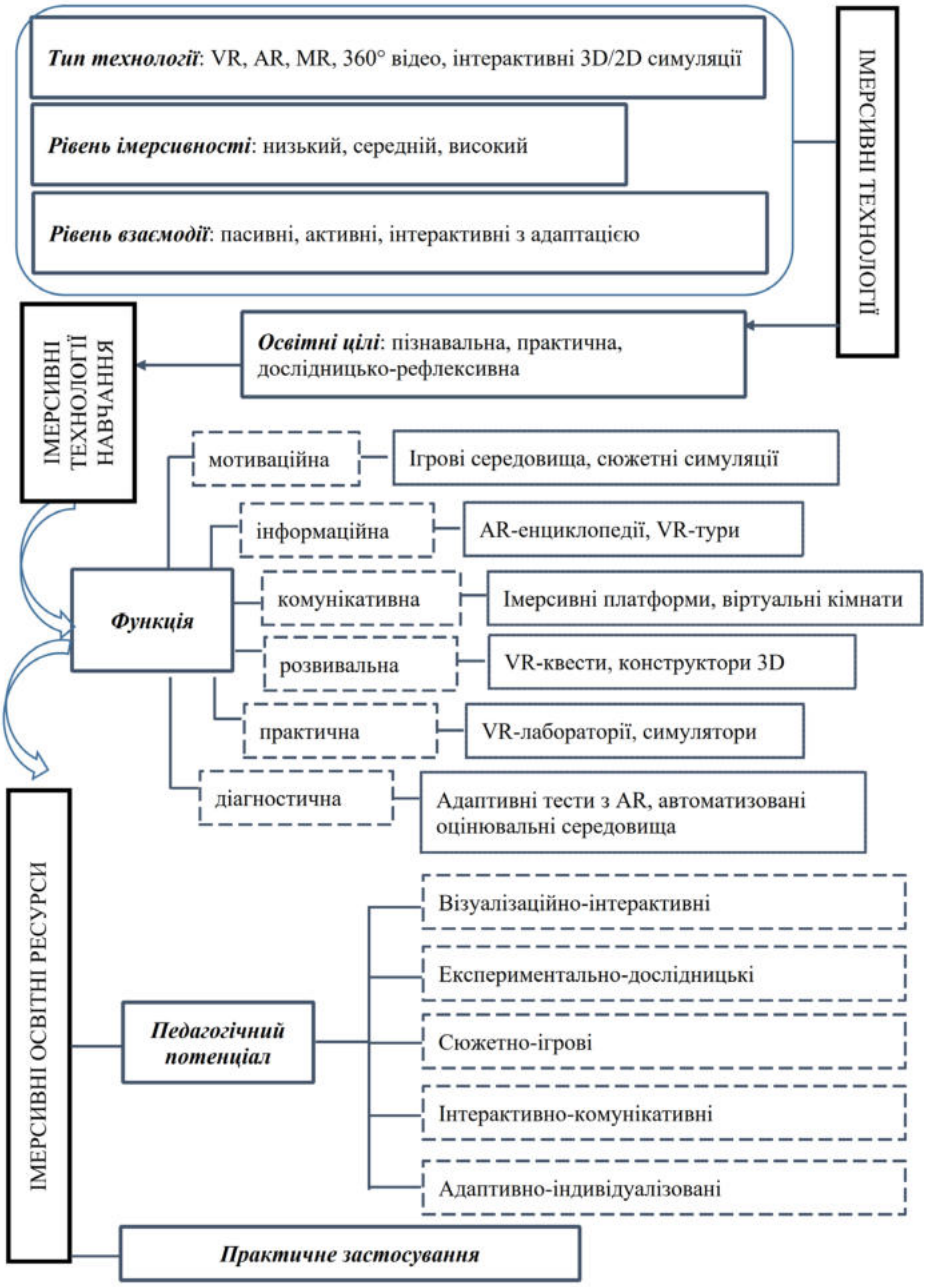

Рис. 1. Структурна схема імерсивних освітніх ресурсів
Джерело: систематизовано автором

У верхній частині схеми імерсивні технології характеризуються за *типом* (VR, AR, MR, 360°-відео, інтерактивні 2D/3D-симуляції), *рівнем імерсивності* (низький, середній, високий) та *рівнем взаємодії* (пасивний, активний, інтерактивний з адаптацією). Таке поєднання параметрів надає можливість встановити відповідність між технологічними характеристиками та педагогічними можливостями ресурсу.

На наступному рівні технології трансформуються в імерсивні технології навчання – тобто такі, що спрямовані на реалізацію *освітніх цілей*: пізнавальних (формування нових знань), практичних (відпрацювання навичок), дослідницько-рефлексивних (аналіз, дослідження, самоосмислення).

Ключовим етапом перетворення технології в педагогічно доцільний ресурс є реалізація її функціональних завдань: мотиваційної, інформаційної, комунікативної, розвивальної, практичної та діагностичної. Саме ці функції забезпечують педагогічну доцільність використання технологій, перетворюючи їх на імерсивні освітні ресурси.

Імерсивні освітні ресурси згруповано за педагогічним потенціалом: візуалізаційно-інтерактивні (3D-моделі, AR-застосунки); експериментально-дослідницькі (віртуальні лабораторії, симулятори); сюжетно-ігрові (VR-квести, ігрові середовища); інтерактивно-комунікативні (віртуальні простори для спільної роботи); адаптивно-індивідуалізовані (персоналізовані симуляції, інтелектуальні навчальні системи).

Завершальний рівень класифікації – практичне застосування ІОР у навчальному процесі, що охоплює різні організаційні форми: інтегровані уроки, проєктну діяльність, лабораторні роботи, самостійну роботу, позакласну й інклюзивну освіту.

Таким чином, схема ілюструє цілісну трансформацію технологій у педагогічні ресурси, що надає можливість здійснювати їх усвідомлений дидактичний відбір та методичне використання у процесі навчання природничо-математичних предметів учнів академічних ліцеїв.

У подальшому аналізі акцент перенесено на характеристику педагогічного потенціалу імерсивних освітніх ресурсів та способи їх практичного застосування в межах методичної системи використання імерсивних технологій у процесі навчання природничо-математичних предметів. Узагальнену характеристику основних груп імерсивних освітніх ресурсів подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація імерсивних освітніх ресурсів за педагогічним потенціалом

Група ІОР	Типи ресурсів	Педагогічний потенціал	Форми практичного застосування
Візуалізаційно-інтерактивні	3D-моделі, AR-застосунки, симуляції.	Візуалізація абстрактних понять; розвиток просторового мислення; підвищення мотивації.	Пояснення нового матеріалу; демонстрації складних або невидимих процесів; самостійна робота.
Експериментально-дослідницькі	Віртуальні лабораторії, VR-досліди, симулятори.	Формування дослідницьких навичок; розвиток критичного мислення, моделювання ситуацій.	Лабораторні роботи; STEM-проєкти; навчальні експерименти; дослідницькі заняття.
Сюжетно-ігрові	VR-квести, ігрові середовища, освітні ігри.	Підвищення залучення та емоційної включеності; розвиток логіки, творчості; спільне навчання.	Мотиваційні етапи уроків; ігрове закріплення знань; позакласна діяльність; освітні квести.
Інтерактивно-комунікативні	Віртуальні простори для спільної роботи, соціальні освітні простори з VR.	Формування навичок командної роботи; проведення спільних STEM-проєктів; організація міжпредметної взаємодії.	Групові заняття; інтегровані уроки; дистанційні спільні проєкти.
Адаптивно-індивідуалізовані	Інтелектуальні навчальні системи, персоналізовані симуляції.	Індивідуальні траєкторії навчання; миттєвий зворотний зв'язок; диференціація складності завдань.	Персоналізоване навчання; самостійна робота учнів; інклюзивна освіта; формувальне оцінювання

Джерело: систематизовано автором

Імерсивні технології навчання виконують багаторівневе функціональне призначення, забезпечуючи не лише передачу знань, а й формування компетентностей, розвиток дослідницьких умінь та активну взаємодію учнів у середовищі навчання. На основі класифікації цифрових освітніх ресурсів, запропонованої А. Дробіним [7] та з урахуванням педагогічної доцільності використання імерсивних технологій у методичній системі навчання, виділено основні класи імерсивних освітніх ресурсів (Табл. 2).

Запропонована систематизація надає можливість розглядати імерсивні освітні ресурси як інструменти реалізації цільового, змістового та технологічного компонентів методичної системи навчання, а не лише як технічні засоби. Їх використання забезпечує узгодження навчальних цілей, змісту та способів організації діяльності учнів у межах імерсивного середовища, а також дає вчителю можливість свідомо добирати ресурси залежно від цілей уроку, рівня підготовки учнів та наявного технічного забезпечення ліцею.

Викладений матеріал дає підстави для формулювання таких **висновків**. Ефективність використання імерсивних технологій у навчальному процесі забезпечується за умови їх педагогічно доцільної інтеграції відповідно до визначених освітніх цілей. На цій основі в дослідженні розроблено авторський підхід до структуризації імерсивних освітніх ресурсів, представлений у вигляді багаторівневої структурної схеми. Запропонована схема відображає поетапну трансформацію імерсивних технологій у педагогічно обґрунтовані освітні ресурси та забезпечує взаємозв'язок між їх технологічними характеристиками, освітніми цілями, функціональними завданнями й формами практичного застосування в освітньо-

му процесі.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення критеріїв добору та педагогічної оцінки імерсивних навчально-методичних матеріалів з урахуванням освітніх цілей, вікових особливостей учнів і рівня когнітивного навантаження.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту ChatGPT використовувались на етапі стилістичного редагування роботи.

Список використаної літератури

1. Cao L. A meta-analysis of the impact of AR and VR technologies on mathematics learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol.23. P.637–649. https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.13133
2. McGowin G. Mind the Gap! Advancing Immersion in Virtual Reality – Factors, Measurement, and Research Opportunities. McGowin G. *HFES*. 2024. Vol.68 (1). https://doi.org/10.1177/10711813241278833
3. Semerikov S. O., Shyshkina M. P., Mintii M. M., Vakaliuk T. A. Design methodology for immersive educational resources. *Educational dimension*. 2022. Vol.58. P.176–199. https://doi.org/10.31812/educdim.4716
4. Smutny P. Learning with virtual reality: a market analysis of educational and training applications. *Interactive Learning Environments*. 2023. Vol.31 (10). P.6133–6146. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028856
5. Stracke C. M., Bothe P., Adler S., Heller E. S. Immersive virtual reality in higher education: a systematic revier of the scientific literature. *Springer Nature.* 2025. Vol.29. Art.64. https://doi.org/10.1007/s10055-025-01136-x
6. Богачков Ю. М., Букач А. В., Ухань П. С. Комплексне застосування гугл клас для створення варіативних дистанційних курсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип.76 (2). С.290–303. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3338
7. Дробін А. А. Класифікація цифрових освітніх ресурсів як засіб уточнення їх практичного цільового призначення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип.201. С.77–81. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-77-81
8. Керницька Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі. *Професійна діяльність учителя в умовах цифрової трансформації освіти*: зб. наук. та наук.-метод. пр. Хмельницький: Видавництво ХОІППО, 2022. С.41–43.
9. Носенко Ю. Г. Класифікація імерсивних технологій і сервісів для освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип.216. С.237–242. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-237-242
10. Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси. Наказ № 749 МОН України від 29.05 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text
11. Шепілєв Д. С. *Методика проєктування імерсивних освітніх ресурсів*: кваліфікаційна робота магістра: спец. 014.09 «Середня освіта (інформатика)» / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2021. 40 с.

References

1. Cao, L. (2023). A meta-analysis of the impact of AR and VR technologies on mathematics learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *23*, 637–649. https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.13133
2. McGowin, G. (2024). Mind the Gap! Advancing Immersion in Virtual Reality – Factors, Measurement, and Research Opportunities. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, *68* (1). https://doi.org/10.1177/10711813241278833
3. Semerikov, S. O., Shyshkina, M. P., Mintii, M. M., & Vakaliuk, T. A. (2022). Design methodology for immersive educational resources. *Educational Dimension*, *58*, 176–199. https://doi.org/10.31812/educdim.4716
4. Smutny, P. (2023). Learning with virtual reality: a market analysis of educational and training applications. *Interactive Learning Environments*, *31* (10), 6133–6146. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028856
5. Stracke, C. M., Bothe, P., Adler, S., & Heller, E. S. (2025). Immersive virtual reality in higher education: a systematic review of the scientific literature. *Virtual Reality*, *29*, Article 64. https://doi.org/10.1007/s10055-025-01136-x
6. Bohachkov, Yu. M., Bukach, A. V., & Ukhan, P. S. (2020). Kompleksne zastosuvannia Huhl Klas dlia stvorennia variatyvnykh dystantsiinykh kursiv [Complex application of Google Class for creating variable distance courses]. *Information Technologies and Learning Tools*, *76* (2), 290–303. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3338 [in Ukrainian].
7. Drobin, A. A. (2021). Klasyfikatsiia tsyfrovykh osvitnikh resursiv yak zasib utochnennia yikh praktychnoho tsilovoho pryznachennia [Classification of digital educational resources as a means of clarifying their practical target purpose]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 201,* 77–81. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-77-81 [in Ukrainian].
8. Kernytska, L. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi [The use of digital technologies in the educational environment]. In *Profesiina diialnist uchytelia v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity: zb. nauk. ta nauk.-metod. pr*. (pp.41–43). Vidavnitstvo Khoippo. [in Ukrainian].
9. Nosenko, Yu. H. (2024). Klasyfikatsiia imersyvnykh tekhnolohii i servisiv dlia osvitnoho protsesu [Classification of immersive technologies and services for the educational process]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, *216*, 237–242. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-237-242 [in Ukrainian].
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [On amendments to the Regulations on electronic educational resources]. Order No.749. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text [in Ukrainian].
11. Shepiliev, D. S. (2021). *Metodyka proiektuvannia imersyvnykh osvitnikh resursiv* [Methodology for designing immersive educational resources] [Unpublished Master's thesis]. Kryvyi Rih State Pedagogical University]. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 31.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 05.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Rashevska Natalia
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Senior Researcher of the Institute of Digitalisation of Education
NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

IMMERSIVE EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract. The current stage of digital transformation in education is characterized by the active implementation of immersive technologies, which contribute to rethinking the role of digital resources in the learning process. The use of virtual, augmented, and mixed realities significantly expands the possibilities for visualizing educational material, modeling complex processes, and organizing student research activities – particularly in STEM subjects – thereby increasing learning effectiveness. At the same time, scientific pedagogical research and the practice of general secondary education institutions reveal terminological and methodological uncertainty regarding the essence of immersive educational resources, their structure, pedagogical potential, and methods of integration into the educational process. The article aims to substantiate the author's approach to defining and structuring immersive educational resources as a pedagogically appropriate component of the methodical system for using immersive technologies in teaching STEM subjects, as well as to classify these resources according to their pedagogical potential and forms of practical application. To achieve this, the study utilized analysis and generalization of scientific sources, comparative analysis of digital and immersive resource classifications, as well as structural-functional and classification methods. The article presents a multilevel structural scheme for transforming technological tools into pedagogically grounded immersive educational resources. This scheme ensures an interconnection between technological characteristics, educational goals, functional tasks, and forms of practical application. The classification of resources encompasses visualization-interactive resources and experimental-research resources. narrative-game resources, interactive-communicative resources, and adaptive-individualized resources. The findings indicate that the effectiveness of immersive technologies in teaching is ensured only through their pedagogically appropriate integration aligned with educational goals. Further research should focus on developing criteria for the selection and pedagogical evaluation of immersive teaching materials, taking into account age-appropriateness for students and their level of cognitive load.

Keywords: immersive learning technologies, immersive educational resources, pedagogical potential, academic lyceum.

УДК 373.5:37.091.2]:001.89
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.216-220

Рій Юлія Володимирівна
аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
y.rii.asp@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0009-0008-9615-1466

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Актуалізовано необхідність ефективної організації науково-методичної роботи в закладі загальної середньої освіти (далі ЗЗСО), з метою удосконалення професійної компетентності вчителів та підвищення якості освітнього процесу. Представлено синтез теоретичних та практичних аспектів реалізації науково-методичної роботи в ЗЗСО. Мета статті: аналіз теоретичних і практичних аспектів науково-методичної роботи педагогічного колективу в ЗЗСО. Застосовані теоретичні методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація та узагальнення дослідницьких матеріалів, їх синтез та порівняння. Здійснено дефініційний аналіз поняття «методична робота» та «науково-методична робота». Ураховуючи багатомодельність і поліструктурність методології науково-методичної роботи визначено наукові підходи, які є основою теоретичних та практичних аспектів реалізації науково-методичної роботи. Обґрунтовано та визначено об'єкт, суб'єкт, мету, зміст та особливості науково-методичної роботи в ЗЗСО. Репрезентовано компоненти науково-методичної роботи: мотиваційно-цільовий, концептуально-стратегічний, організаційно-управлінський, змістовно-операційний, процесуально-аналітичний. Визначено організаційну структуру науково-методичної роботи. Розкрито форми організації науково-методичної роботи в ЗЗСО.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, методична робота, науково-методична робота, професійна компетентність, якість освітнього процесу, форми науково-методичної роботи.

Вступ. У сучасних умовах модернізації освіти проблема розвитку професійної компетентності вчителя закладу ЗЗСО детермінована постійними перетвореннями, що реалізуються в системі вищої освіти. Напрями, цілі, завдання педагогічної освіти здебільшого орієнтовані на розвиток особистості вчителя, становлення професіоналів, здатних до репрезентації творчої ініціативи, конкурентоздатності, мобільності, самостійності. У період реформування освіти науково-методична робота набуває статусу цільового орієнтиру в розвитку професійних компетентностей вчителя. Варто зазначити, що науково-методична робота має на меті не лише вдосконалення та самовдосконалення професійних якостей особистості, але і наповнення новим змістом існуючої системи знань та вмінь вчителів, розвиток певних якостей особистості та самовдосконалення в процесі професійної діяльності.

Відтак, беручи до уваги складність і багатоаспектність процесу організації науково-методичної роботи в ЗЗСО як фундаментальної детермінанти професійної компетентності вчителя, а також враховуючи нелінійність процесів оновлення змісту навчання, що потребує постійного переосмислення традиційних підходів у реалізації інноваційних науково-освітніх парадигм, вважаємо доцільним розглянути науково-методичну роботу через аналіз її теоретичних основ та практичного втілення в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури, нормативних документів, практичного досвіду з обраної проблеми свідчить про те, що організація науково-методичної роботи в ЗЗСО належить до важливих завдань модернізації системи загальної середньої освіти.

Так, питання ефективності методичної роботи, в навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях І.Жерносека [3, с.19], А.Єрмолової [5, с.180-223], В.Павленко [9, с.16], Т.Сорочан [15, с.8], Б.Тевліна [17, с.7].

Вимоги до системи методичної роботи представлені в працях Н.Василенко [1, с.78], Є.Павлютенкова [10, с.26].

Питанням функціонування науково-методичної роботи в загальноосвітніх закладах присвячені роботи С.Максимюка [7, с.59], та інших науковців.

Незважаючи на численну варіативність робіт, присвячених теоретичним та практичним аспектам організації науково-методичної роботи, питання цілісного поєднання теоретичних засад та практичних інструментів реалізації висвітлено лише аспектно.

Мета статті проаналізувати теоретичні і практичні аспекти науково-методичної роботи в ЗЗСО.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація та узагальнення дослідницьких матеріалів, їх синтез та порівняння.

Виклад основного матеріалу. З метою ґрунтовного розкриття поняття «науково-методична робота» проаналізуємо теоретичний аспект феномену методична робота.

Обґрунтуванню дефініцій феномену «методична робота» приділялось достатньо уваги в наукових дослідженнях. Педагоги-науковці проблем освіти В.Пікельна, Л.Рибалко, Т.Куценко та інші розглядають методичну роботу як ланку неперервної освіти [11, с.27; 14, с.17-24].

І.Співакова, О.Темченко, розглядають методичну роботу як структурну одиницю системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів [16, с. 58-84; 18, с. 41-67].

Дещо інший погляд має І.Жерносек. У дослідженні «методичну роботу» трактують через такі ключові слова, як-от: підвищення кваліфікації, педагогічна майстерність вчителів, професійні компетентності. Зокрема, виокремлено такі ознаки методичної роботи, як безперервність, взаємозв'язок науки та практики [3, с.19].

На думку В.Пікельної, основна увага приділяється організаційному моделюванню системи управління методичною роботою. Науковиця вважає: «Система у власне управлінні методичною роботою – це сукупність взаємопов'язаних і повторюваних у часі способів впливу. Диференціація управління методичною роботою стає ефективною за умови поєднання індивідуальних, групових і колективних її

© Рій Ю. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

форм» [11, с.30]. Автор пропонує для використання організаційну модель оперативного управління методичною роботою (ОМОУ). Проте, дана модель передбачає використання майже всіх можливих форм організації методичної роботи, що не завжди відповідає конкретній ситуації, цілям окремого педагога, навчального закладу.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави вважати, що під методичною роботою розуміють цілеспрямовану діяльність щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів ЗЗСО, метою якої є підвищення якості освіти, досягнення професійного «акме» [11, с.81].

Беручи до уваги зазначені позиції тлумачимо поняття «методична робота» як систему форм, методів і засобів, спрямованих на вдосконалення професійних компетентностей вчителя, які забезпечують його професійну самореалізацію, самовдосконалення та створюють умови для підвищення якості освіти та вдосконалення освітнього процесу.

Ураховуючи європейську тенденцію реалізації освіти на дослідницьких основах, вважаємо доцільним базуватися на понятті «науково-методична робота». До того ж, зазначений феномен декларується у нормативних та наукових джерелах в контексті вищої освіти і допрофільної загальної середньої освіти. Науково-методична робота у закладі освіти здійснюється відповідно до Законів України «Про освіту» (2017) [12], «Про загальну середню освіту» (2020) зі змінами та доповненнями *[13]*, розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) **[8]**, нормативно-правових документів та наказів Міністерства освіти і науки України у яких розглянуто стан і перспективи розвитку науково-методичної роботи [8].

Вчена Т.Сорочан пропонує таке визначення науково-методичної роботи, «науково-методична робота – це система цілеспрямованих заходів, яка на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних і управлінських кадрів у міжкурсовий період, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій з метою досягнення більш високого рівня якості освіти [15, с.8].

Отже, базуючись на позиції Т.Сорочан, пропонуємо за основу взяти таке визначення. Науково-методична робота – це система заходів та методів, яка базується на взаємодії наукової та практичної сфери діяльності та спрямована на комплексну взаємодію інституцій та суб'єктів освіти, в процесі якої професійні здібності вчителів набувають ознак цілісного особистого утворення з метою підвищення якості освітнього процесу [15, с.10]. Головним орієнтиром науково-методичної роботи є допомога вчителям ЗЗСО у розвитку та саморозвитку їх професійних компетентностей та активізація творчого потенціалу вчителя ЗЗСО.

Далі представимо загальну логіку науково-методичної роботи у ЗЗСО. Методологія науково-методичної роботи ґрунтується на багатомодельності і поліструктурності та базується на таких наукових підходах, як-от: аксіологічний, акмеологічний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний та рефлексивний. Відтак, зазначені вище наукові підходи складають концептуальне підґрунтя нашого дослідження, що відповідає загальнонауковому рівню методології.

Об'єктом науково-методичної роботи є професійна компетентність вчителів, освітні інновації та педагогічні системи закладів освіти [3, с.80].

Суб'єктом науково-методичної роботи є особистість вчителя та заклади освіти, які здійснюють діяльність, щодо підвищення кваліфікації вчителів.

Мета науково-методичної роботи в ЗЗСО полягає на думку більшості дослідників у формуванні професійно-педагогічної культури педагогів [2, с.5], постійному підвищенні методичної майстерності без відриву від основної роботи [10, с.4], росту рівня педагогічної майстерності вчителя і педагогічного колективу [6, с.27]. Отже, мета науково-методичної роботи це досягнення результату діяльності в перспективі, який спрямований на підвищення професійної компетентності вчителів та якості освітнього процесу.

Зміст науково-методичної роботи на думку Т. Сорочан має такі складові: вивчення і аналіз нормативно-педагогічної літератури; вивчення та використання у практичній діяльності сучасних досягнень науки, інноваційного досвіду; вивчення та системний аналіз якості освіти навчального закладу; практична допомога вчителям з підвищення рівня розвитку фахової компетентності; проведення науково-методичних заходів (форми науково-методичної роботи), з метою розвитку закладу освіти у всіх сферах його діяльності [15, с.11].

Особливості науково-методичної роботи полягають в наступному [14, с.22-29]: вектор на реалізацію державних та регіональних завдань трансформації освіти; стратегічна орієнтація на професіоналізм особистості та діяльність вчителя; кореляція компетентностей визначеним компетенціям вчителя; синергія педагогічної науки та освітньої практики; спрямованість на результат; релевантність освітніх послуг критеріям якості; стратегічна взаємодія суб'єктів та інституцій; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; адаптивність та варіативність; рефлексивність.

Даний концептуальний підхід до системи науково-методичної роботи в ЗЗСО уможливив виокремлення її компонентів у процесі практичної реалізації: мотиваційно-цільовий; концептуально-стратегічний; організаційно-управлінський; змістовно-операційний; процесуально-аналітичний.

У межах регламенту поданої статті зосередимося лише *на організаційно-управлінському аспекті* науково-методичної роботи. Структуруємо зазначений вище аспект через визначення організаційної структури науково-методичної роботи в ЗЗСО. На думку вченої І Співакової, до організаційної структури науково-методичної роботи входять такі складові, як-от: педагогічна рада, методична або науково-методична рада школи, семінари, освітні тренінги, конкурс «Учитель року», школа молодого вчителя, школа професійної майстерності, методичні об'єднання вчителів, кафедри, інформаційно-аналітичні центри, самоосвіта вчителя [16, с.183-186].

У своєму досліджені ми будемо визначати, організаційну структуру науково-методичної роботи через три основних організаційних компоненти, як-от: педагогічна рада закладу освіти; науково-методична рада закладу освіти; шкільні методичні об'єднання (постійно діючі методичні об'єднання та гнучкі тимчасові професійні об'єднання вчителів).

Розкриємо детально кожний з компонентів організаційної структури.

Педагогічна рада або педрада – постійно діючий колегіальний орган управління ЗЗСО. Педагогічна рада є дорадчим органом, створеним для вирішення основних питань діяльності школи. Засідання педради проводяться у міру потреби, можуть мати фіксова-

ну періодичність, але не менш як чотири рази на рік. До пріоритетних завдань педагогічної ради відносяться: схвалення стратегії розвитку ЗЗСО; рішення щодо вдосконалення методичного забезпечення освітнього процесу; питання підвищення кваліфікації працівників, розвиток їх професійної компетентності; рішення щодо впровадження в освітній процес передового педагогічного досвіду, участь в дослідницькій та експериментальній діяльності [12; 13]. Варто зазначати, що рішення педагогічної ради є обов'язковими до виконання всіма учасниками освітнього процесу. Педагогічна рада є стратегічною основою науково-методичної роботи, оскільки вона забезпечує системний професійний розвиток і самовдосконалення вчителів ЗЗСО та підвищення якості освіти.

Науково-методична рада – дорадчий, колективний орган, який здійснює моніторинг, координацію та планування освітньої діяльності, оцінює стратегічно важливі пропозиції щодо інноваційного розвитку ЗЗСО та окремих його підрозділів, робить свої висновки і пропозиції, щодо прийняття остаточного рішення на педагогічній раді [12; 13]. Науково-методична рада є у школі координаційним центром, який інтегрує професійну компетентність вчителів на практичні результати навчання.

Предметне методичне об'єднання – структурний підрозділ науково-методичної ради школи. Метою його створення є організація умов для підвищення професійної компетентності вчителя; діагностування результативності науково-методичної роботи і самовдосконалення вчителя; залучення вчителів до пошукової та дослідно-експериментальної роботи [12; 13]. Отже, можемо зробити висновок, що предметні методичні об'єднання є практичним інструментом реалізації науково - методичної роботи в ЗЗСО.

У ЗЗСО можуть бути створенні тимчасові об'єднання вчителів (творчі групи, проєктні команди, комісії тощо). Варто зазначити, що тимчасові об'єднання вчителів можуть мати такий зміст: кваліфікаційні (відповідно до досвіду роботи або рівня кваліфікації); за змістом професійних складнощів педагогів; за рівнем вирішення проблем (рутинний, селективний, адаптаційний, інноваційний); власне проблемні (за змістом окремих напрямків удосконалення діяльності); за професійними інтересами. На нашу думку, такі тимчасові професійні об'єднання є актуальними у системі освіти, адже ці об'єднання створені для реалізації певних цілей в процесі освітнього процесу та професійного розвитку вчителя.

До форм організації науково-методичної роботи, в залежності від поставленої мети і завдань, ми відносимо такі форми, як-от: колективні; індивідуальні; інноваційні.

Доцільно здійснити деталізацію організаційної структури науково-методичної роботи.

– Колективна форма науково-методичної роботи. Реалізація даної форми науково-методичної роботи спрямована на забезпечення методологічної єдності у розв'язані освітніх задач, аналізу та коригуванню результату колективної роботи, діагностику та аналітичну інтерпретацію передового педагогічного досвіду. До колективних форм науково-методичної роботи ми відносимо, такі форми, як-от: педагогічна рада, методична або науково-методична рада, методичні об'єднання вчителів, творчі об'єднання вчителів, міжпредметні об'єднання вчителів, тимчасові об'єднання вчителів, семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, школа педагогічної майстерності, педагогічні виставки, науково-педагогічні конференції, конкурси тощо [3, с.76].

– Індивідуальна форма науково-методичної роботи спрямована на реалізацію індивідуальної траєкторії підвищення кваліфікації та професійне самовдосконалення вчителя. Вибір цих форм залежить від кваліфікаційно-освітнього рівня вчителя, професійної компетентності, специфіки педагогічної діяльності та індивідуальних професійних характеристик педагога. До індивідуальних форм науково-методичної роботи ми відносимо такі форми, як-от: самоосвіта, наставництво, педагогічні консультації, стажування; індивідуальна науково-методична допомога, проведення відкритих уроків та виховних заходів; допомога у вивчені та узагальненні передового педагогічного досвіду колег, самоосвіті, участі у науково-педагогічних конференціях, педагогічних конкурсах [18, с.97].

– Інноваційна форма науково-методичної роботи. Використовуються за методикою колективної творчості. Інноваційна форма науково-методичної роботи спрямована на формування інноваційної особистості вчителя. Під інноваційною особистістю педагога розуміють продукт і суб'єкт сучасного інформаційного суспільства. На думку науковиці В. Желанової, інноваційна особистість вчителя відрізняється від особистісних синдромів доінформаційних цивілізацій і є головним ресурсом успіху сучасного суспільства [4, с.18]. До інноваційних форм науково-методичної роботи ми відносимо такі форми, як-от: коучинговий метод, методичний ринг, методичний фестиваль, ярмарка педагогічних ідей, творчий звіт вчителів, клуб творчих педагогів, педагогічні дебати, методичний турнір тощо.

Висновки. Таким чином, теоретичний аспект представленої проблеми пов'язаний з обґрунтуванням та визначенням поняттям науково-методична робота, що інтерпретується в психолого – педагогічній літературі як система цілеспрямованих заходів на основі взаємодії науки та практики; допомога вчителям ЗЗСО у розвитку та саморозвитку їх професійних компетентностей; як активізація творчого потенціалу вчителя ЗЗСО. На основі аналізу наукових підходів будемо трактувати поняття науково-методичної роботи як систему заходів та методів, яка базується на взаємодії наукової та практичної сфери діяльності та спрямована на комплексну взаємодію інституцій та суб'єктів освіти, в процесі якої професійні здібності вчителів набувають ознак цілісного особистого утворення з метою підвищення якості освітнього процесу. У дослідженні обґрунтовано об'єкт (професійна компетентність вчителів); суб'єкт (особистість вчителя та заклади освіти); мету (результат діяльності в перспективі, який спрямований на підвищення професійної компетентності вчителів та якості освітнього процесу); зміст (вивчення нормативно-педагогічної літератури, сучасних досягнень науки, якості освіти, проведення науково-методичних заходів); особливості (орієнтація на професіоналізм, синергія педагогічної науки та освітньої практики, спрямованість на результат, суб'єкт-суб'єктна взаємодія науково-методичної роботи в ЗЗСО). Виокремлено такі компоненти науково-методичної роботи в ЗЗСО, як-от: мотиваційно-цільовий; концептуально-стратегічний; організаційно-управлінський; змістовно-операційний; процесуально-аналітичний. Представлено наукові підходи на яких базується методологія науково-методичної роботи. Проаналізовано організаційну структуру науково-методичної роботи та її компоненти. Репрезентовано форми організації науково-методичної роботи та здійснено їх деталізація. На нашу думку, подальшого студіювання потребує аспект, пов'язаний з розкриттям логіки компонентів науково-методичної робити в ЗЗСО.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Василенко Н. Науково-методична робота в школі. Харків: Основа, 2013. 176 с.
2. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти. Харків: Основа, 2006. 128 с.
3. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі: 2-ге вид., допов. Харків: Основа, 2007. 128 с.
4. Желанова В.В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. Вип.39 (1). С.12–18. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.392
5. Єрмолова А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: наук.-метод. посібник. Харків: Курсор, 2006. 312 с.
6. Коваленко О. Завдання, принципи та форми методичного супроводу самоосвіти педагогів в процесі атестації. *Молодий вчений*. 2024. Вип.2 (126). С.22–29. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-2-126-9
7. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Кондор, 2005. 667 с.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л.Гриневич, О.Елькін, С.Калашнікова та ін.; заг.ред. Л.Гриневич. Київ, 2016. 34 с.
9. Павленко В. Організація науково-методичної роботи в школах сільської місцевості: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2007. 22 с.
10. Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи. Харків: Основа, 2005. 80 с.
11. Пікельна В.С. Управління школою: у 2 ч. Харків: Основа, 2004. Ч.2. 112 с.
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 10.03.2026).
13. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 17.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 10.03.2026).
14. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Куценко Т.В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: колективна монографія. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 128 с.
15. Сорочан Т.М. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. Вип.2 (14). С.7–12.
16. Співакова І.Б. Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2020. 275 с.
17. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи. Школа. 2010. Вип.6. С.5–10.
18. Темченко О. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя. Харків: Основа, 2010. 128 с.

References

1. Vasylenko, N. (2013). *Naukovo-metodychna robota v shkoli* [Scientific and methodological work at school]. Osnova. [in Ukrainian].
2. Zhernosek, I.P. (2006). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Organization of scientific and methodological work in the system of postgraduate education]. Osnova. [in Ukrainian].
3. Zhernosek, I.P. (2007). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkoli* [Organization of scientific and methodological work at school]. Osnova. [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V.V. (2023). Model innovatsiinoi osobystosti: strukturno-dynamichnyi pidkhid [Model of innovative personality: structural-dynamic approach]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 39* (1), 12–18. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.392 [in Ukrainian].
5. Yermolova, A.M. (2006). *Tekhnolohiia orhanizatsii naukovo-metodychnoi roboty z pedahohichnymy kadramy* [Technology of organizing scientific and methodological work with teaching staff]. Kursor. [in Ukrainian].
6. Kovalenko, O. (2024). Zavdannia, pryntsypy ta formy metodychnoho suprovodu samoosvity pedahohiv v protsesi atestatsii [Tasks, principles, and forms of methodological support for teachers' self-education in the process of certification]. *Molodyi vchenyi*, *2* (126), 22–29. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-2-126-9 [in Ukrainian].
7. Maksymiuk, S.P. (2005). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kondor. [in Ukrainian].
8. Hrynevych, L. (Ed.). (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Kyiv. [in Ukrainian].
9. Pavlenko, V. (2007). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkolakh silskoi mistsevosti* [Organization of scientific and methodological work in rural schools] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
10. Pavliutenkov, Ye.M. (2005). *Orhanizatsiia metodychnoi roboty* [Organization of methodological work]. Osnova. [in Ukrainian].
11. Pikelna, V.S. (2004). *Upravlinnia shkoloiu* [School management]. Osnova. [in Ukrainian].
12. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine «On Education» dated September 5, 2017 No.2145-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
13. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16.01.2020 №463-IX. [Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education» dated January 16, 2020, No.463-IX]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 [in Ukrainian].
14. Rybalko, L.S., Chernovol-Tkachenko, R.I., & Kutsenko, T.V. (2017). *Akmeolohichni zasady profesiinoi samorealizatsii vchyteliv u systemi metodychnoi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Acmeological principles of teachers' professional self-realization in the system of methodological work of general secondary education institutions]. Osnova. [in Ukrainian].
15. Sorochan, T.M. (2013). Kontseptsiia naukovo-metodychnoi roboty v dobu osvitnikh zmin: tradytsii, innovatsii, perspektyvy rozvytku [The concept of scientific and methodological work in the era of educational change: traditions, innovations, prospects]. *Metodyst – Methodist*, *2* (14), 7–12. [in Ukrainian].
16. Spivakova, I.B. (2020). *Innovatsiynyy rozvytok vchytelya v systemi metodychnoyi roboty zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity* [Innovative development of a teacher in the system of methodological work of a general secondary education institution] (Candidate's thesis). Borys Grinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
17. Tevlin, B. (2010). Vyznachennia efektyvnosti orhanizatsii vnutrishnoshkilnoi metodychnoi roboty [Determining the effectiveness of organizing in-school methodological work]. *Shkola*, *6,* 5–10. [in Ukrainian].
18. Temchenko, O. (2010). *Naukovo-metodychna robota yak zasib formuvannia profesiinoi pozytsii vchytelia* [Scientific and methodological work as a means of forming the professional position of a teacher]. Osnova. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 13.03.2026
Перше рішення: 12.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 17.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Rii Yuliia
PhD Student
Department of Education and Psychological and Pedagogical
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION

Abstract. The article highlights the need for effective organization of scientific and methodological work in a general secondary education institution (hereinafter referred to as a general secondary education institution) in order to improve the professional competence of teachers and improve the quality of the educational process. A synthesis of theoretical and practical aspects of the implementation of scientific and methodological work in the ZZSO is presented. The purpose of the article is to analyze the theoretical and practical aspects of the scientific and methodological work of the pedagogical team in the ZZSO. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature, systematization and generalization of research materials, their synthesis and comparison. A definitional analysis of the concepts of «methodological work» and «scientific and methodological work» has been carried out. Taking into account the multi-model and polystructural nature of the methodology of scientific and methodological work, scientific approaches have been identified (axiological, acmeological, systemic, personally oriented, activity, synergistic, competency-based, cultural, and reflective), which are the basis of theoretical and practical aspects of the implementation of scientific and methodological work. The study substantiates the object (professional competence of teachers); the subject (the personality of the teacher and educational institutions); the goal (the result of the activity in the future, which is aimed at improving the professional competence of teachers and the quality of the educational process); the content (study of normative and pedagogical literature, modern achievements of science, the quality of education, conducting scientific and methodological activities); features (orientation on professionalism, synergy of pedagogical science and educational practice, focus on results, subject – subject interaction of scientific and methodological work in the ZZSO).

Keywords: general secondary education institution, methodological work, scientific and methodological work, professional competence, quality of the educational process, forms of scientific and methodological work.

УДК 378.6.147.091
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.221-227

Романюк Ігор Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент
провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку та інформатизації
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації ім Героїв Крут
м. Київ, Україна
inromanyk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0427-5645

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ОСВІТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛУ (ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ)

Анотація. Розглянуто актуальні питання формування професійної готовності офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу. В умовах сучасних викликів, які постають перед військовими підрозділами, зростає значення психологічної підтримки персоналу (психологічного забезпечення особового складу) як важливого елемента забезпечення боєздатності, морально-психологічної стійкості та ефективності виконання бойових (службово-бойових) завдань. Метою дослідження є розробка педагогічної концепції підготовки офіцерів тактичного рівня освіти, спрямованої на формування їх готовності до професійної діяльності з питань організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу (особового складу). Методи дослідження: аналіз методичної і психолого-педагогічної літератури; вивчення практичних аспектів організації професійної підготовки майбутніх офіцерів. Закцентовано увагу на необхідності інтеграції сучасних психологічних методів, технологій та підходів у систему військової освіти, що дозволяє підвищити ефективність управління персоналом (особовим складом) в бойових (службово-бойових), стресових і кризових умовах. Проаналізовано ключові суперечності у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу (особового складу). Розглянуто ключові компоненти професійної підготовки офіцерів тактичного рівня освіти з організації психологічного забезпечення (психологічної підтримки) персоналу (особового складу) для здійснення професійної діяльності у військових частинах (підрозділах) військ (сил) Збройних Сил та інших складових сил оборони України. Наголошується на важливості створення багатогранної педагогічної системи, спрямованої на формування професійних умінь майбутніх офіцерів тактичного рівня освіти з психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу (особового складу). Ця система охоплює три основних аспекти: теоретичний, методологічний і технологічний, а також передбачає оптимізацію відповідної діяльності з врахуванням особливостей військової професії офіцера тактичного рівня. Результати дослідження демонструють, що ефективна підготовка офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу (особового складу) сприяє не лише підвищенню їхньої професійної компетентності, але й зміцненню морально-психологічного стану військових частин (підрозділів) загалом. Запропонована концепція може бути використана як основа для вдосконалення навчальних програм у військових закладах освіти.

Ключові слова: концепція підготовки, офіцери тактичного рівня освіти, педагогічна концепція, психологічна підтримка, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Аналіз науково-теоретичних основ підготовки офіцерів тактичного рівня освіти з організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу (особового складу) (далі – офіцери ТР з ППП (ПЗ) у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) та закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України та за кордоном, а також вивчення сутності й змісту їх професійного навчання, врахування вимог до офіцерів Збройних Сил України та інших складових сил оборони (далі – ЗСУ та ІССО) та результати діагностики сформованості готовності курсантів свідчать про необхідність істотного вдосконалення системи формування цієї готовності. Огляд загальних принципів проектування освітнього процесу у ВВНЗ (ЗВО) демонструє відсутність системного підходу до організації дисциплінарного простору для підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ), які мають успішно виконувати професійні обов'язки у військових частинах (підрозділах) сил оборони України [1, с. 205-206].

Потребують значного доопрацювання принципи, закономірності, підходи та основи, на яких має базуватися професійна підготовка курсантів у процесі формування їхньої готовності до виконання професійних обов'язків.

Важливо зазначити, що організацію освітнього процесу для майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) військових частин (підрозділів) військ (сил) ЗСУ та ІССО варто вдосконалювати шляхом активного впровадження інноваційних педагогічних методик і навчально-методичних комплексів. Це передбачає використання елементів творчого пошуку та встановлення міждисциплінарних зв'язків під час опанування курсантами дисциплін професійної та загальновійськової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз методичної і психолого-педагогічної літератури, вивчення практичних аспектів організації професійної підготовки майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ), а також узагальнення досвіду педагогічної діяльності науковопедагогічних працівників у ВВНЗ (ЗВО) дозволили окреслити ключові суперечності у питаннях організації професійної підготовки офіцерів тактичного рівня освіти [2 – 6], а саме:

1. Розбіжність між необхідністю підготовки майбутніх офіцерів до виконання завдань у бойових умовах і традиційною системою освітнього процесу, що недостатньо адаптована до сучасних викликів.

2. Потенціал впровадження стандартів професійної діяльності НАТО в освітній процес ВВНЗ (ЗВО)

© Романюк І. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

протиставлено недостатньому науково-методичному забезпеченню при формуванні готовності майбутніх офіцерів до бойової (службово-бойової) діяльності.

3. Невідповідність між потребою системної роботи над формуванням готовності офіцерів із дисциплін професійної та загальновійськової підготовки й обмеженою практичною підготовкою науково-педагогічних працівників для виконання цієї функції.

4. Недостатній науковий підхід до викладання дисциплін професійної та загальновійськової підготовки, які повинні формувати штабні процедури НАТО, уміння і компетентності, водночас орієнтація на знаннєву парадигму традиційної системи навчання залишається домінуючою.

5. Відсутність різноманітності та інновацій у методах розробки і реалізації навчальних програм, що мають базуватися на активних методах навчання, творчих завданнях і ситуаціях професійного спрямування для розвитку професійної готовності офіцерів.

6. Потенційна цінність сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тренажерних комплексів і симуляторів обмежується консервативністю та жорсткими регламентами освітнього процесу у ВВНЗ (ЗВО).

Ці проблеми вказують на необхідність системних змін в організації професійної підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ), де мають бути враховані сучасні виклики та запроваджені інноваційні підходи до навчання.

Розв'язання вказаних суперечностей та багатогранність порушених питань потребують комплексного підходу, спрямованого на пошук найбільш ефективних шляхів вирішення. Ці суперечності висвітлюють нагальну потребу модернізації освітнього процесу у ВВНЗ (ЗВО) і створення сучасної системи формування готовності майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) у процесі їхньої професійної підготовки.

Мета статті: обґрунтувати педагогічну концепцію підготовки офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки персоналу (психологічного забезпечення) до професійної діяльності у військових частинах (підрозділах) військ (сил) сил оборони України.

Методи дослідження: аналіз методичної і психолого-педагогічної літератури; вивчення практичних аспектів організації професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційні тенденції в освітній галузі вимагають підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) військових частин (підрозділів) військ (сил) ЗСУ та ІССО, які не лише володіють необхідними професійними якостями, але й здатні ефективно застосовувати набуті теоретичні знання та практичні навички у виконанні бойових (службово-бойових) завдань. Офіцер повинен стати висококваліфікованим фахівцем, інтелектуально розвинутою особистістю із сформованими професійними компетенціями, розвиненим аналітичним мисленням та підготовкою, як моральною, так і військово-професійною. Окрім цього, він має прагнути до постійного професійного й особистісного вдосконалення.

Наразі в Україні відсутні цілісні наукові дослідження, які б стосувалися розробки системи підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ). Не отримали достатньої уваги й практичні засади організації навчання курсантів з дисциплін професійної та загальновійськової підготовки, а також не було ґрунтовно розглянуто методику формування освітнього простору, спрямованого на підготовку офіцерів до їх професійної діяльності в тактичній ланці із ППП (ПЗ).

У цьому контексті виникає об'єктивна необхідність у створенні цілісної педагогічної системи, яка забезпечить формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Вона має включати як традиційні, так і інноваційні підходи до навчання, зокрема під час організації освітнього процесу у ВВНЗ (ЗВО) України. Для досягнення цієї мети важливо обґрунтувати концепцію підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності в силах оборони України.

Концепція підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності, враховуючи специфіку підготовки у ВВНЗ (ЗВО), охоплює кілька ключових компонентів [7, с.92-96]:

1) поетапну реалізацію концепції у ВВНЗ (ЗВО);

2) удосконалення інформаційно-освітнього середовища ВВНЗ (ЗВО);

3) оптимізацію змісту та структури навчальної програми для курсантів;

4) аналіз проблем формування готовності майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) та суперечностей, що виникають у цьому процесі;

5) визначення якісних критеріїв підготовки офіцерів до професійної діяльності у ВВНЗ (ЗВО);

6) врахування психолого-педагогічних аспектів, обумовлених специфікою їхньої професійної діяльності;

7) наукове обґрунтування методології дослідження, доцільної для різних етапів педагогічного експерименту;

8) розгляд основ військової педагогіки, закономірностей та принципів освітнього процесу, які впливають на ефективність формування готовності офіцерів;

9) моделювання структури системи формування професійної готовності майбутніх офіцерів;

10) поступову інтеграцію модернізованих принципів і компонентів системи підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ);

11) аналіз сучасних тенденцій та передового досвіду з вирішення подібних проблем в Україні та країнах-членах НАТО;

12) особливості моніторингу якості сформованої готовності офіцерів до виконання професійних обов'язків;

13) оцінку очікуваних результатів від впровадження інноваційних підходів у проєктування та моделювання системи підготовки офіцерів для виконання обов'язків у військових частинах (підрозділах) військ (сил) ЗСУ та ІССО.

Ця концепція спрямована на створення ефективної системи підготовки, яка відповідатиме сучасним викликам і завданням, а також сприятиме підвищенню професійного рівня майбутніх офіцерів.

Для забезпечення якісної розробки концептуальних основ підготовки майбутніх офіцерів ТР з ППП у ВВНЗ (ВЗО) важливо визначити значення терміна «концепція». У перекладі з латини (від латинського «conceptio» – сприйняття, осягнення) це поняття означає спосіб розуміння й інтерпретації явищ, ключову ідею їхнього висвітлення, головний задум, систему поглядів і уявлень щодо певних явищ чи процесів. Це також метод їх сприйняття і пояснення, основна ідея будь-якої теорії, фундаментальний задум, що відображає новий або оригінальний підхід, а також конструктивний принцип певних видів діяльності [8].

З огляду на зазначене, дамо визначення концепції підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності: це комплекс основних положень, які всебічно і повно розкривають сутність, зміст, основні

етапи підготовки військових фахівців з ППП (ПЗ).

Концепція підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності визначається вимогами, які висуваються до них, до їх професійної компетентності, що склалися в системі вищої військової освіти і орієнтована на формування здатності і готовності військовослужбовців реалізувати себе за професійним призначенням. Концепція представляє сукупність інноваційних цільових установок і пріоритетних напрямів підготовки офіцерських кадрів у сучасних умовах розвитку ЗСУ та ІССО [9, с.43-44].

Майбутня професійна діяльність офіцерів «гуманітарного спрямування», зокрема в сфері ППП (ПЗ), є складною, специфічною і потребує прояву ряду важливих професійних якостей. Серед них – стійка мотивація до військової служби, високий рівень теоретичної та практичної підготовки, належно розвинуті особистісні характеристики, а також широкий набір специфічних вмінь. Зокрема, це включає:

– формування, підтримку та відновлення морально-психологічного стану особового складу військ (сил) на рівні, необхідному для виконання завдань як в повсякденній, так і бойовій діяльності;

– розвиток у військовослужбовців високих моральних якостей;

– усунення негативних емоційних станів, закріплення позитивних, відновлення духовних, моральних, психічних і фізичних сил;

– мобілізацію (мотивацію) особового складу на ефективне виконання поставлених завдань [10].

З урахуванням цього, можна стверджувати, що ефективність і якість виконання професійних обов'язків напряму залежить від належної підготовки майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ), основою якої є професійні вміння та компетентності.

Нині вимоги до професійних якостей та підготовки майбутніх офіцерів сил оборони України суттєво зросли. Офіцер ТР з ППП (ПЗ) – заступник командира роти з ППП (офіцер групи психологічного супроводу та відновлення, офіцер групи контролю бойового стресу) є ключовою фігурою у спеціалізованій військовій діяльності. Він є заступником командира підрозділу або виконує функції в рамках психологічного супроводу та контролю бойового стресу, займаючи управлінську позицію у сфері бойоової (службово-бойової) діяльності військових частин (підрозділів) військ (сил) ЗСУ та ІССО. Організація управління військовими частинами (підрозділами) сил оборони України, а також проведення повноцінного комплексу бойових дій потребує чіткого розмежування обов'язків і відповідальності серед усіх військовослужбовців і керівництва на різних рівнях [11, с.169-170].

О.Романовський переконливо доводить необхідність створення нових підходів до підготовки майбутніх фахівців у різних галузях, спрямованих на формування інтелектуальної та висококваліфікованої еліти. Ці спеціалісти мають бути здатними ефективно керувати виробничими процесами, активно оновлювати свої знання, набувати нових професійних навичок і адаптуватися до динамічних умов ринку. На думку дослідника, саме такі сучасні методики навчання зможуть змінити основні пріоритети майбутніх фахівців, сприяти їхньому особистісному розвитку та забезпечувати стабільні результати в роботі підприємств, закладів і організацій [12, с.100-101].

Л. Олійник стверджує що, існує нагальна потреба впровадження новацій до змісту й технологій підготовки майбутніх офіцерів до виконання різного характеру професійних функцій, у тому числі з ППП (ПЗ), доцільності формування у процесі здобування вищої освіти лідерського потенціалу [13, с.126-127].

Водночас згодні з думкою С. Резніка, що забезпечення ППП (ПЗ) під час виконання бойових (службово-бойових) завдань, є складним видом діяльності. Воно охоплює такі ключові аспекти, як визначення цілей, планування, організацію їх досягнення, стимулювання, регулювання діяльності, а також контроль і аналіз результатів. У сучасних умовах складність такої діяльності значно зростає, адже офіцери змушені працювати в обставинах істотних військових, соціально-політичних і економічних змін, а також у процесах глобалізації. Усе це висуває підвищені вимоги до професійного рівня умінь та навичок сучасних фахівців [14, с.80-84].

Т.Федотова акцентує увагу на тому, що в процесі підготовки фахівців важливо розвивати ключові особистісні якості. До них належать активність, незалежність, ініціативність та самостійність, необхідні для успішного виконання майбутніх посадових обов'язків. Також важливо формувати здатність до організації діяльності, що включає планування й забезпечення досягнення запланованих результатів. Не менш значущими є вміння взаємодіяти з людьми, створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу, вирішувати практичні завдання відповідно до конкретних умов, а також нестандартне використання набутих знань, умінь і навичок. Крім того, необхідно розвивати спроможність здійснювати глибокий і всебічний аналіз інформації, що є важливою передумовою для прийняття ефективних рішень [15, с.86-87].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники поділяють схожі погляди щодо сприяння формуванню професіоналізму офіцерів ТР з ППП у ВВНЗ (ВЗО). Вони акцентують увагу на важливості врахування сучасних тенденцій розвитку сил оборони України, адаптації до стандартів НАТО та інтеграції знань із професійних, психологічних і педагогічних дисциплін у процесі навчання [16, с.70-71].

Основні концептуальні підходи до модернізації підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності у ВВНЗ (ВЗО) базуються на положеннях Конституції України, а також на законах України «Про національну безпеку України», «Про оборону України», «Про Збройні Сили України», «Про Національну гвардію України», «Про Державну прикордонну службу України», «Про демократичний цивільний контроль над воєнною організацією і правоохоронними органами держави». Ці підходи також враховують положення статутів Збройних Сил України [17], інших законодавчих актів, указів Президента України – Верховного Головнокомандувача Збройних Сил України, постанов Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства оборони та Міністерства внутрішніх справ України, а також директив Головнокомандувача Збройних Сил України, Начальника Генерального штабу Збройних Сил України, Командувача Національної гвардії та Голови Державної прикордонної служби України тощо. Основою для цих підходів є сучасні принципи методики організації освітньої діяльності, які визначаються державною політикою в галузі освіти.

Ми поділяємо думку О.Повстина, який вважає, «…що підвищення рівня професійної підготовки фахівців можливе за умови розробки теоретичних основ і методичних аспектів системи професійної освіти у закладах вищої освіти. Це передбачає визначення методологічних принципів, створення моделі підготовки до професійної діяльності, формування педагогічних умов для ефективного набуття компе-

тентностей, а також розробку концепції розвитку майбутніх фахівців. Вирішення цієї проблеми потребує дослідження на чотирьох методологічних рівнях: філософсько-методологічному, загальнонауковому, психолого-педагогічному та міждисциплінарному. Крім того, важливо враховувати передовий досвід зарубіжних систем освіти та сучасні педагогічні й методичні підходи до підготовки кадрів» [18, с. 112, с. 50-51].

В основу концепції підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності в межах системи неперервної професійної освіти можуть бути покладені принципи, які враховують необхідність підвищення якості та ефективності підготовки майбутніх офіцерів. Це зумовлено ключовою роллю військових частин (підрозділів) військ (сил) ЗСУ та ІССО в умовах воєнного протистояння з рф, а також зростанням вимог до результативності їхньої професійної діяльності [19, с. 70-73].

Основна ідея стосовно ефективного формування готовності майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) базується на перевірених і науково обґрунтованих засадах педагогіки й психології. Вона враховує закономірності та принципи особистісного розвитку офіцера сил оборони України, які органічно пов'язані між собою і систематично реалізуються на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Виходячи з нормативно-правової бази та принципів військово-педагогічної науки, організація якісного освітнього процесу для формування у курсантів високого рівня готовності до професійної діяльності у ВВНЗ (ВЗО) розглядається як педагогічна система. Ця система є основою концепції підготовки офіцерів ТР з ППП (ПЗ) для виконання завдань у військових частинах (підрозділах) військ (сил) ЗСУ та ІССО.

Таким чином, обґрунтування сутності педагогічної системи підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня з ППП (ПЗ) включає комплекс взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на забезпечення їхньої професійної підготовки. Основна ідея полягає у представленні багатогранної педагогічної системи, спрямованої на формування професійних умінь майбутніх офіцерів тактичного рівня з ППП (ПЗ). Ця система охоплює три основних аспекти: 1) теоретичний, 2) методологічний і 3) технологічний, а також передбачає оптимізацію відповідної діяльності з врахуванням особливостей військової професії офіцера ТР. Концепція спирається на такі основні положення [10].

1) З точки зору теоретичного аспекту, педагогічне проєктування освітнього процесу, спрямованого на формування готовності майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ), є специфічним видом інноваційної діяльності учасників освітнього середовища. Ця діяльність забезпечує створення відповідних умов для розвитку професійних компетентностей особистості, які виступають узагальненим показником її самореалізації. Особливості освітнього середовища включають керованість та самоорганізацію, що сприяють ефективній взаємодії всіх його учасників; відкритість як активну форму співпраці, яка забезпечує можливість розширення зовнішніх зв'язків; компетентності як ключовий індикатор якості професійної підготовки курсантів і синергетичний показник ресурсного потенціалу середовища для цілеспрямованого вирішення професійно-орієнтованих завдань.

До основних компетенцій майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) належать (за теоретичним аспектом) здатності, а саме:

– сумлінно й чесно виконувати службовий обов'язок відповідно до нормативно-правових актів, що регулюють професійну діяльність;

– застосовувати в практиці засади теорії управління і прийняття рішень, включаючи стандарти НАТО, а також проводити історико-ретроспективний аналіз; діяти соціально відповідально та свідомо;

– адаптація та дії в новій ситуації, визначеність і наполегливість щодо вирішення поставлених завдань і взятих обов'язків;

– мотивувати людей та рухатися до спільної мети, знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;

– реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;

– зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;

– аналітичного сприйняття місії, що полягає у веденні особового складу до її виконання з демонстрацією цінностей, особистісних рис характеру та мислення, базованих на традиціях етносу Воїна;

– діяти професійно в умовах тривалих фізичних навантажень і психоемоційних стресів; здатність до раціонального застосування дисциплінарної практики щодо підпорядкованого особового складу; здатність до управління підрозділом з дотриманням норм міжнародного гуманітарного права.

Особистісно-орієнтована освітня парадигма виступає ключовою у процесі проєктування та організації навчання для формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ). Вона дозволяє створити концептуальну основу педагогічної системи, яка сприяє максимальному потенційному розвитку особистості майбутнього офіцера та формуванню його професійної компетентності.

2) Методологічний концепт включає сукупність підходів філософського, загальнонаукового рівнів (системний, діяльнісний, синергетичний), а також різні рівні методології. Основою цього концепту є методики викладання дисциплін професійної та загальновійськової підготовки, таких як «Історія війн та воєнного мистецтва», «Тактика», «Основи військового управління (зокрема за процедурами TLP)», «Соціальна психологія», «Психологія кризових станів», «Організація психологічної підтримки персоналу (психологічного забезпечення)», «Загальна психологія», «Сучасні методи психологічної діагностики військовослужбовців», «Психологія конфлікту та основи медіації», «Психологія лідерства військовослужбовців».

Завдяки методологічному концепту можна визначити перспективність принципів неперервності й інтеграції, враховуючи специфіку професії офіцера з ППП (ПЗ) та набір компетенцій, які є критично важливими для ефективного виконання професійних завдань майбутніх офіцерів сил оборони України.

До основних компетенцій майбутніх офіцерів тактичного рівня з ППП (ПЗ) належать (за методологічнирм аспектом) такі здатності, а саме:

– застосовувати на практиці основні положення теорії управління і прийняття рішень, алгоритми прийняття управлінських рішень, принципи та процедури ефективного управління підрозділом (у тому числі за стандартами НАТО); проводити історико-ре-

троспективний аналіз;

– аналізувати і усвідомлювати місію; вести за собою особовий склад до її виконання, демонструючи цінності, властивості характеру і мислення на основі прикладів етносу воїна та видатного військового лідерства;

– вдосконалювати свої фахові, методичні та фізичні навички; особисто проводити заняття з бойової підготовки з особовим складом (підрозділом); працювати з таємними документами, зберігати зброю і боєприпаси, забезпечувати додержання заходів безпеки на заняттях; підтримувати постійну готовність підрозділу до виконання завдань за призначенням у мирний та воєнний час;

– виконувати професійну діяльність в умовах тривалих різнопланових фізичних навантажень і психічних напружень;

– організувати підготовку військовослужбовців для забезпечення їх фізичної готовності до виконання завдань за призначенням;

– застосовувати дисциплінарну практику по відношенню до підпорядкованого особового складу;

– керувати підрозділом з дотриманням норм міжнародного гуманітарного права.

З методичної точки зору, базою для моніторингу ефективних підходів до формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) є: результативність діяльності (включаючи діагностичне визначення цілей, поступовість, алгоритмічний підхід, систему контролю та корекції), організація процесу навчання (застосування інноваційних технологій у викладанні дисциплін професійної та загальновійськової підготовки майбутніх офіцерів) і успішність навчального результату (рівень опанування професійної компетентності).

3) Професійна підготовка майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) у ВВНЗ (ЗВО) є важливим ресурсом, який відіграє ключову роль у забезпеченні успішного виконання майбутніх професійних завдань, пов'язаних з реалізацією їхніх функціональних обов'язків.

До основних компетенцій майбутніх офіцерів тактичного рівня з ППП (ПЗ) належать (за технологічним аспектом) наступні здатності, а саме:

– організація та проведення соціально-психологічного діагностування особового складу підрозділу;

– організація та проведення вивчення та моніторингу соціально-психологічних процесів і явищ у військовому підрозділі під час підготовки та після прибуття з району виконання завдань за призначенням;

– організовувати та проводити заходи психологічної підготовки персоналу до діяльності у бойових умовах у процесі бойової підготовки, здійснювати освіту (едукацію) особового складу підрозділу;

– організовувати та проводити заходи соціально-психологічного супроводу особового складу підрозділу;

– організовувати психологічну та моральну підтримку особового складу підрозділу під час виконання завдань у бойових умовах;

– враховувати індивідуально-психологічні особливості різних категорій особового складу при проведенні заходів психологічної підтримки персоналу;

– проводити профілактику міжособистісних конфліктів у підрозділі, сприяти формуванню та розвитку навичок нерепресивного спілкування у військовослужбовців, конструктивної міжособистісної взаємодії, підтримання згуртованості військових колективів;

– проводити профілактику порушень військової дисципліни, проявів відхильної (девіантної, адиктивної, деліквентної, суїцидальної) поведінки у військовослужбовців підрозділу;

– брати участь у заходах реадаптації, реабілітації та реінтеграції на етапі відновлення особового складу підрозділу та збереження психічного здоров'я військовослужбовців;

– організовувати та проводити цільове інформування, роз'яснювати характер і мету бойової діяльності військової частини (підрозділу) в бойових умовах;

– організовувати та проводити з особовим складом підрозділу заходи національно-патріотичної роботи та впровадження військових (бойових) традицій, культурологічної роботи та організації дозвілля;

– організовувати співпрацю з іншими підрозділами, органами державної влади та місцевого самоврядування, закладами культури, ЗМІ, громадськими, волонтерськими та релігійними організаціями з питань соціальної підтримки персоналу, забезпечення соціального та правового захисту військовослужбовців та членів їх сімей.

З точки зору технологічного підходу, педагогічна система формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ) охоплює такі аспекти: закономірності, які впливають на розвиток професійних навичок; підходи і принципи організації професійної підготовки з акцентом на вдосконалення професійних умінь і якостей; розроблення змісту професійної підготовки в рамках вивчення дисциплін професійного та загальновійськового спрямування; визначення компонентів, критеріїв та ключових етапів, що забезпечують ефективність такої діяльності [10].

Окреслені концепти формують основу для прогнозування ефективності організації освітнього процесу, спрямованого на підготовку майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ). При цьому успішність процесу можлива за умови, якщо його сутність визначатиметься як особливий вид інноваційної багатофункціональної діяльності учасників освітнього середовища, яка сприяє формуванню професійної готовності офіцера ТР з ППП (ПЗ). Важливим елементом є розроблений комплекс закономірностей, інноваційних принципів і підходів до реалізації завдань професійної підготовки майбутніх офіцерів у межах навчання у ВВНЗ (ВЗО).

Серед специфічних принципів формування готовності офіцерів ТР з ППП (ПЗ) до професійної діяльності у процесі навчання виділяються такі: голістичність, гнучкість, інтегративність, міждисциплінарність, варіативність, креативність, наступність, гуманізм, прогностичність, ситуативність, технологічна послідовність і динамічність системи [7, с. 94-96].

Висновки. Отже, сучасні вимоги до офіцерів ЗСУ та ІССО, а також теоретичні й практичні аспекти підготовки фахівців з ППП (ПЗ) в умовах бойової (службово-бойової) діяльності вимагають удосконалення рівня їхньої професійної компетентності під час навчання у ВВНЗ (ВЗО). Концепція цього процесу полягає у розробці педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ТР з ППП (ПЗ), яка включає теоретичні, методологічні та технологічні аспекти. Вона спрямована на оптимізацію підготовки з урахуванням специфіки діяльності майбутніх фахівців. Це дослідження має не лише практичну цінність у підвищенні якості професійної підготовки, але й теоретичну значущість для подальшого вивчення питань формування готовності майбутніх офіцерів тактичного рівня з ППП (ПЗ) до виконання професійних завдань у військових частинах (підрозділах) військ (сил) ЗСУ та ІССО в умовах організації освітнього процесу.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Олійник Л.В. Теоретико-методичні засади навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління: експериментальне дослідження. Військова освіта. 2020. Вип.2 (42). С.204–214. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/204-214
2. Корж І.Ф. Військова служба в Україні: вступ, просування, припинення: дис. …канд. юрид. наук. Київ, 2005. 222 с.
3. Марценківський В. Т. Основні тенденції розвитку військової освіти. Вісник Національного університету оборони України. 2010. Вип.4. С.76–83.
4. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 400 с.
5. Петрова Л.О. Формування особистості сучасного військового керівника в системі вищої військової освіти України: дис. канд. філос. наук: 09.00.10. Харків, 2014. 200 с.
6. Поляков С.Ю. Організаційно-правові засади військової освіти в Україні (адміністративно-правовий аспект): дис... канд. юрид. наук: 12.00.07. Харків, 2006. 234 с.
7. Романюк І.М. Розбудова системи підготовки кадрів для органів по роботі з особовим складом Збройних Сил України як загальна наукова проблема. Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць. 2014. Вип.4 (41). С.92–96.
8. Концепція. Енциклопедія Сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256
9. Маслій О. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2017. Вип.5. С.142–154.
10. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня військової освіти Збройних Сил України «Організація психологічної підтримки персоналу (психологічного забезпечення) (ВОС 342000)» / Затверджений наказом начальника Головного управління психологічної підтримки персоналу Збройних Сил України від «13» червня 2025 року №35. Київ, 2025. 14 с.
11. Олійник Л.В. Проблеми професійної освіти майбутніх магістрів військово-соціального управління та напрями вирішення їх в контексті Болонського процесу. Військова освіта. 2012. Вип.2 (25). С.167–174.
12. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: моногр. Харків: Основа, 2001. 312 с.
13. Олійник Л.В. Концептуальні засади навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. 2014. Вип.679. С.124–133.
14. Резнік С.М. Організація педагогічного експерименту з розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах інформаційного суспільства. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип.52 (105). С.479–485.
15. Федотова Т.А. Концептуальні основи підготовки управлінських кадрів державної служби. Науковий вісник: Державне управління. 2020. Вип.1 (3). С.185–195. https://doi.org/10.32689/2618-0065-2020-1(3)-185-195
16. Торчевський Р.В. Управлінська культура офіцерів збройних сил України в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Вісник Національного університету оборони України. 2020. Вип.2 (55). С.99–105.
17. Статути Збройних сил України: чинне законодавство України зі змінами та доповненнями станом на 14 серпня 2023 р.: відповідає офіційному тексту. Київ: ВД «Професіонал», 2024. 480 с.
18. Повстин О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика: моногр. Львів: ЗУКЦ, 2018. 496 с.
19. Полторак С.Т. Розвиток системи вищої військової освіти України та за кордоном: державно-управлінські аспекти. Інвестиції: практика та досвід. 2016. Вип 3. С.70–73.

References

1. Oliynyk, L.V. (2020). Teoretyko-metodychni zasady navchannya viys′kovo-spetsial′nykh dystsyplin mahistriv viys′kovo-sotsial′noho upravlinnya: eksperymental′ne doslidzhennya [Theoretical and methodological principles of teaching military-special courses for masters of military-social management: an experimental study]. *Viiskova osvita, 2* (42), 204–214. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/204-214 [in Ukrainian].
2. Korzh, I.F. (2005). *Viys'kova sluzhba v Ukrayini: vstup, prosuvannya, prypynennya* [Military service in Ukraine: entry, promotion, termination] [Unpublished Candidate dissertation]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Martsenkivs′kyy, V.T. (2010). Osnovni tendentsiyi rozvytku viys′kovoyi osvity [Main trends in the development of military education]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny, 4*, 76–83. [in Ukrainian].
4. Neshchadym, M.I. (2004). *Viys'kova osvita Ukrayiny: istoriya, teoriya, metodolohiya, praktyka* [Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice] [Unpublished Doctoral dissertation]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Petrova, L.O. (2014). *Formuvannya osobystosti suchasnoho viys'kovoho kerivnyka v systemi vyshchoyi viys'kovoyi osvity Ukrayiny* [Formation of the personality of a modern military leader in the system of higher military education of Ukraine]. [Unpublished Candidate dissertation]. Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Polyakov, S.Yu. (2006). *Orhanizatsiyno-pravovi zasady viys'kovoyi osvity v Ukrayini (administratyvno-pravovyy aspekt)* [Organizational and legal foundations of military education in Ukraine (administrative and legal aspect)] [[Unpublished Candidate dissertation]. Kharkiv. [in Ukrainian].
7. Romaniuk, I.M. (2014). Rozbudova systemy pidhotovky kadriv dlya orhaniv po roboti z osobovym skladom Zbroynykh Syl Ukrayiny yak zahal′na naukova problema [Development of the personnel training system for the bodies working with the personnel of the Armed Forces of Ukraine as a general scientific problem]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny, 4* (41), 92–96. [in Ukrainian].
8. Kontseptsiya. Entsyklopediya Suchasnoyi Ukrayiny [Concept. Encyclopedia of Modern Ukraine]. http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256 [in Ukrainian].
9. Masliy, O. (2017). Kontseptual′ni zasady profesiynoyi pidhotovky maybutnikh ofitseriv raketno-artyleriys′koho ozbroyennya [Conceptual principles of professional training of future officers of missile and artillery weapons]. *Profesiyna osvita: metodolohiya, teoriya ta tekhnolohiyi, 5,* 142–154. [in Ukrainian].
10. Profesiynyy standart ofitsera taktychnoho rivnya viys′kovoyi osvity Zbroynykh Syl Ukrayiny «Orhanizatsiya psykholohichnoyi pidtrymky personalu (psykholohichnoho zabezpechennya) (VOS 342000)» zatverdzhenyy nakazom nachal′nyka Holovnoho

upravlinnya psykholohichnoyi pidtrymky personalu Zbroynykh Syl Ukrayiny vid 13 chervnya 2025 roku №35 [Professional standard of a tactical level officer of military education of the Armed Forces of Ukraine «Organization of psychological support for personnel (psychological support) (VOS 342000)» approved by the order of the head of the Main Department of Psychological Support for Personnel of the Armed Forces of Ukraine dated June 13, 2025 No.35. [in Ukrainian].
11. Oliynyk, L.V. (2012). Problemy profesiynoyi osvity maybutnikh mahistriv viys′kovo-sotsial′noho upravlinnya ta napryamy vyrishennya yikh v konteksti Bolons′koho protsesu [Problems of professional education of future masters of military-social management and directions of their solution in the context of the Bologna process]. *Viys'kova osvita, 2* (25), 167–174. [in Ukrainian].
12. Romanovs′kyy, O.H. (2001). *Pidhotovka maybutnikh inzheneriv do upravlins'koyi diyal'nosti* [Preparation of future engineers for managerial activities]. Osnova. [in Ukrainian].
13. Oliynyk, L.V. (2014). Kontseptual′ni zasady navchannya viys′kovo-spetsial′nykh dystsyplin mahistriv viys′kovo-sotsial′noho upravlinnya [Conceptual principles of training military-special disciplines of masters of military-social management]. *Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu. Pedahohika ta psykholohiya, 679*, 124–133. [in Ukrainian].
14. Reznik, S.M. (2017). Orhanizatsiya pedahohichnoho eksperymentu z rozvytku liders′koho potentsialu studentiv v umovakh informatsiynoho suspil′stva [Organization of pedagogical experiment on the development of leadership potential of students in the information society]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 52*, 479–485. [in Ukrainian].
15. Fedotova, T.A. (2020). Kontseptual′ni osnovy pidhotovky upravlins′kykh kadriv derzhavnoyi sluzhby [Conceptual foundations of training of civil servants]. *Scientific Bulletin: Public Administration, 2020, 1* (3), 185–195. https://doi.org/10.32689/2618-0065-2020-1(3)-185-195 [in Ukrainian].
16. Torchevs′kyy, R.V. (2020). Upravlins′ka kul′tura ofitseriv zbroynykh syl Ukrayiny v suchasnykh psykholoho-pedahohichnykh doslidzhennyakh[Management culture of officers of the Armed Forces of Ukraine in modern psychological and pedagogical research]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny, 2* (55), 99–105. [in Ukrainian].
17. Statuty Zbroynykh syl Ukrayiny. (2024). Vhynne zakonodavstvo Ukrayiny zi zminamy ta dopovnennyamy stanom na 14 serpnya 2023 r.: vidpovidaye ofitsiynomu tekstu [Statutes of the Armed Forces of Ukraine: current legislation of Ukraine with amendments and supplements as of August 14, 2023: corresponds to the official text]. Profesional. [in Ukrainian].
18. Povstyn, O.V. (2018). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv u haluzi bezpeky lyudyny do upravlins'koyi diyal'nosti: teoriya ta praktyka* [Professional training of future specialists in the field of human security for management activities: theory and practice]. ZUKTS. [in Ukrainian].
19. Poltorak, S.T. (2016). Rozvytok systemy vyshchoyi viys′kovoyi osvity Ukrayiny ta za kordonom: derzhavno-upravlins′ki aspekty [Development of the system of higher military education in Ukraine and abroad: state and administrative aspects]. *Investytsiyi: praktyka ta dosvid, 3*, 70–73. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 25.02.2026
Перше рішення: 27.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 04.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Romaniuk Ihor
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Leading Researcher of the Scientific Center of Communication and Information Technologies
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technologies
Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONCEPT OF FORMING THE READINESS OF TACTICAL-LEVEL OFFICERS IN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONNEL

Abstract. The article considers the current issues of forming the professional readiness of tactical-level officers in organizing psychological support of personnel. In the conditions of modern challenges facing military units, the importance of psychological support of personnel (psychological support of personnel) is increasing as an important element of ensuring combat readiness, moral and psychological stability, and the effectiveness of performing combat (service-combat) tasks. The purpose of the study is to develop a pedagogical concept for training tactical-level officers aimed at forming their readiness for professional activity in organizing psychological support of personnel. Research methods: analysis of methodological and psychological, and pedagogical literature; study of practical aspects of organizing professional training for future officers. The work focuses on the need to integrate modern psychological methods, technologies, and approaches into the military education system, which allows for increasing the effectiveness of personnel management in combat (service-combat), stressful, and crisis conditions. The author analyzes key contradictions in the process of professional training of future tactical-level officers in organizing psychological support of personnel. The article also examines the key components of professional training of tactical-level officers in organizing psychological support of personnel for professional activities in military units (subdivisions) of the Armed Forces and other components of the defense forces of Ukraine. The importance of creating a multifaceted pedagogical system aimed at forming professional skills of future tactical-level officers in psychological support of personnel is emphasized. This system covers three main aspects: theoretical, methodological, and technological, and also provides for the optimization of relevant activities taking into account the specifics of the military profession of a tactical-level officer. The results of the study demonstrate that effective training of tactical-level officers in organizing psychological support of personnel contributes not only to increasing their professional competence but also to strengthening the moral and psychological state of units as a whole. The proposed concept can be used as a basis for improving curricula in military educational institutions.

Keywords: concept of training, tactical-level officers, pedagogical concept, psychological support, professional training.

УДК 37.07:004:37.013
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.228-232

Савіцька Вікторія Василівна
провідний науковий співробітник
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, Україна
Savitska.Vika@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9438-1734

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ (ХАБІ)

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення та вдосконалення моделей педагогічного управління в умовах цифровізації освітньо-культурного простору й поширення хабів як інноваційних середовищ взаємодії, навчання та розвитку. Мета статті: теоретичне обґрунтування специфіки педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному хабі (середовищі), визначенні його структурних складових та управлінських механізмів, що забезпечують ефективну організацію взаємодії в умовах цифрової трансформації. Методи дослідження: критичний аналіз наукових джерел, порівняльний аналіз практик педагогічного управління в цифрових освітніх середовищах та педагогічного моделювання. Педагогічне управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі) розглянуто у двох аспектах: як сукупність базових концептів побудови цифрового середовища (ресурси, комунікація, управління) з метою проєктування та реалізації якісного освітньо-культурного процесу; як цілеспрямовано спроєктований гнучкий процес зовнішнього, внутрішнього та взаємного управління суб'єктів освіти, спрямований на діагностику та моніторинг персональних та спільних дій (взаємодій) між користувачами та суб'єктами середовища. Запропоновано основні складові педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі) – аксіологічний, інформаційний, організаційний, оцінний.

Ключові слова: педагогічне управління, цифровізація, цифрове середовище, цифрове культурно-освітнє середовище (хаб), складові.

Вступ. Інноваційні можливості, зумовлені цифровими пристроями та технологіями, спричинили появу високотехнологічного цифрового простору, в якому сучасній людині належить навчитися вирішувати широке коло завдань, використовуючи цифрові інструменти та інтелектуальні системи Для цього необхідні нові знання, інноваційні вміння та компетентності. Сфера освіти покликана гнучко реагувати на нові запити цифрового суспільства та ринку праці, відповідати інноваційним потребам в умовах комплексних викликів.

Цифрова трансформація інтегрує цифрові технології в діяльність різних суспільств, зокрема й в освіту, а цифрові інструменти, платформи та ресурси використовуються з метою покращення навчання та викладання [1]. У контексті освіти цифрова трансформація набуває дедалі більшого значення. Технології стають невід'ємною частиною повсякденного життя людей. Щоб ефективно залучати та готувати студентів до майбутнього, освіта повинна відображати цифрову реальність та адаптуватися до неї.

Протягом останніх кількох десятиліть сфера освіти зазнала двох помітних трансформацій: зміни у взаємодії між суб'єктами та зміни у засобах масової інформації, що використовуються для поширення нової інформації [2]. Нові умови реалізації освіти, широкий спектр цифрових технологій вимагають переосмислення організації освітніх практик. У динамічному ландшафті освіти цифрові освітні середовища суттєво трансформують освітній процес, охоплюючи різні інтерактивні елементи, стаючи джерелом освітньої взаємодії, кожен з яких робить унікальний внесок у процес взаємодії.

Тому важливо усвідомити і навчитися бачити цілісно, як саме у цифровому освітньому середовищі змінюється інформаційний контент, комунікаційні зв'язки та відносини між суб'єктами, характер діяльності суб'єктів взаємодії [3, с.124]. Важливо вміти в нових умов вивчати *цифрові сліди* діяльності суб'єктів, «витягувати» з цифрових дій нові знання, що підвищують результативність розв'язуваних професійних педагогічних завдань [4, с.33]. Для цього необхідно вибудовувати та реалізовувати збалансовану систему управління освітньою діяльністю. Педагогічне управління в цифровому освітньому хабі (середовищі) стає просторотвірним компонентом, в межах якого на основі розподілених цифрових освітніх ресурсів та цифрових інструментів середовища з'являється можливість мотивувати, регулювати доступ до контенту, запускати та підтримувати процеси освітньої взаємодії суб'єктів, стимулювати рефлексію, діагностику, взаємне оцінювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика цифровізації освіти активно досліджується в сучасній науці (С. Муаммар (S. Muammar) та співавтори [1], які також акцентують значущість розвитку цифрової компетентності викладачів у межах рамки DigCompEdu.

Науковцями також: актуалізовано ефективність онлайн-взаємодії студентів (Р. Раббані (R. Rabbany) та співавтори) [2]; підкреслено роль якісного цифрового зворотного зв'язку в підвищенні результативності навчання (Н. Ховард (N. Howard)) [3]; акцентовано на використанні аналітики цифрових слідів студентів для вдосконалення освітнього процесу (В. Лахно) [4]; розкрито стратегії управління змінами в умовах криз і цифрових трансформацій (В. Бліхар та Д. Гурковський) [5]; висвітлено теоретичні засади освітнього менеджменту та відповідальності керівництва (М. Коннолі (M. Connolly) та співавтори) [6]; обґрунтовано роль інтелектуальних систем управління на основі великих даних (С. Фу (C. Fu) та співавтори) [7]; представлено концептуальні підходи до проєктування інформаційно-освітнього середовища (О. Буйницької [8], І. Гевко [9], О. Оверчук [10]); визначено значення цифрових інструментів для персоналізації навчання (М. Багга (M. Bagga) та Л. Аграті (L. Agrati)) [11].

© Савіцька В. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Водночас питання специфіки педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному хабі (середовищі) потребує подальшого теоретичного обґрунтування.

Мета статті: теоретичне обґрунтування специфіки педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному хабі (середовищі), визначення його структурних характеристик, функцій і управлінських механізмів, що забезпечують ефективну організацію взаємодії в умовах цифрової трансформації.

Методи дослідження: критичний аналіз наукових джерел для визначення ступеня розробленості проблеми педагогічного управління; порівняльний аналіз практик педагогічного управління в цифрових освітніх середовищах; педагогічне моделювання, що дало змогу окреслити модель педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі).

Виклад основного матеріалу. В умовах повсюдної цифровізації підкреслюється зв'язок між швидкими соціальними змінами та технологічними інноваціями, оскільки цифровізація поширюється на всі соціальні сфери, майже всі сфери життя зазнають цифрових змін, що свідчить про те, що технології не відокремлені від суспільства. Фактично, цифровізація має величезний вплив на суспільство, сприяючи конвергенції між різними секторами. Таким чином, зв'язок між цифровізацією та соціальною реальністю ґрунтується на взаємності, а це означає, що цифровізацію потрібно розуміти як щось, що не відбувається випадково. Однак існує реальний виклик: як визначити та виміряти цифровізацію та які методи управління необхідно використовувати в умовах цифровізації, тобто в цифрових середовищах.

Методи управління – це засоби реалізації управлінських дій щодо персоналу для досягнення цілей управління виробництвом. Існують адміністративні, економічні, соціологічні та психологічні методи, що відрізняються способами впливу на людей [5]. Методи педагогічного управління – це способи реалізації управлінських впливів на суб'єктів освіти для досягнення цілей управління освітнім процесом. Використання теорії педагогічного управління дає змогу змінити всю парадигму управління в галузі освіти. Однак, наразі не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття педагогічного управління.

Здійснений аналіз наукових праць з проблеми педагогічного управління, засвідчим, що його концептуальні та теоретичні засади почали активно формуватися на початку XXI століття на основі реалізації компетентнісної освітньої парадигми та пошуку ефективних управлінських моделей упровадження інформаційних технологій в освіту. Сучасні дослідження здебільшого зосереджені на прикладних аспектах реалізації управлінських процесів в освіті, що пов'язано з розвитком цифрових освітніх екосистем і поширенням персоналізованих підходів до формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

У науковому дискурсі виокремлюються два взаємопов'язані напрями управління: управління освітньою організацією (educational management, educational administration) та управління безпосередньо освітнім процесом (pedagogical management, classroom management).

Сучасне розуміння управління освітньою організацією, на думку М. Конноллі (M. Connolly) та співавторів, ґрунтується не лише на ієрархічному впливі керівника, а й на принципах спільної відповідальності та партнерської взаємодії учасників освітнього процесу [6, с.505]. Водночас Ц. Фу (C. Fu) та співавтори підкреслюють, що в умовах цифровізації особливої актуальності набувають дослідження інтелектуальних технологій як інструментів управління освітніми системами в цифровому середовищі [7]. Однак їхнє використання супроводжується низкою етичних викликів, зокрема пов'язаних зі збором та використанням навчальної аналітики і доступом до персональних даних.

Аналізуючи різні погляди на зміст поняття педагогічного управління, варто умовно виокремити «вузький» та «широкий» підходи до його визначення. У вузькому значенні поняття зводиться безпосередньо до освітньої діяльності. У широкому значенні це поняття розкривається на основі управління функціонуванням та розвитком педагогічних систем. Адаптивність освітніх програм до індивідуальних особливостей користувачів, використання інтерактивних елементів, комп'ютерної графіки, візуалізації освітньої інформації та використання мультимедійних технологій дають шлях до формування якісно нового рівня пізнавальної самостійності. Грамотна інтеграція сучасних інформаційних технологій в освітній процес сприяє економічній ефективності освітніх програм на основі перерозподілу аудиторних годин, що проводяться в традиційних формах (лекції, практичні та лабораторні заняття), на інші форми занять – контактна самостійна робота та просто самостійна робота [8, с.167]. Водночас, ключовою метою змін є підвищення мобільності користувачів, підвищення залученості та зацікавленості без суттєвого зниження якості освіти.

На основі здійсненого аналізу педагогічне управління розглядаємо як цілеспрямовану, змістовно цілісну та інформаційно наповнену, організовану взаємодію суб'єктів освіти.

Сьогодні освіта переважно користується попитом на різноманітні цифрові технології (медіаплатформи, електронні ресурси, програмне забезпечення тощо), які більше орієнтовані на реалізацію освітніх можливостей високого рівня, що забезпечує підвищення ефективності всього освітнього процесу, де в центрі мережевого взаємодії є суб'єкти освіти. Сучасні цифрові технології спрямовані на вирішення основних завдань освіти, які нездійсненні або не можуть бути повністю вирішені за допомогою традиційних освітніх інструментів і технологій. Тобто відзначається перехід освіти від традиційних моделей до інноваційних, цифрових, які реалізуються в *цифровому освітньому середовищі*, які є складниками цифрових екосистем. Сучасні цифрові екосистеми повинні відповідати критеріям доступності, зручності використання та функціональності, щоб забезпечити їхню інклюзивність, практичність та цінність для всіх користувачів, незалежно від їхніх здібностей.

Важливим елементом цифрових екосистем є цифрові середовища та цифрові хаби як інтегровані платформи, які поєднують освітні ресурси, інтерактивні інструменти та розширені функції – персоналізація навчання, автоматизоване оцінювання та співпраця в режимі реального часу, пропонуючи адаптивний та збагачуючий навчальний досвід для користувачів. Цифрові середовища (хаби) є ключовими інструментами для пропонування інноваційного освітнього досвіду в контексті цифрової трансформації освіти.

Цифрові середовища (хаби) зазвичай охоплюють: сучасні та традиційні технології, призначені для задоволення потреби в комунікації між учасниками освітньої діяльності у відкритій моделі неодночасного індивідуального навчання; інформаційні ресурси, реалізовані за допомогою інформаційних технологій (бази даних та знання, електронні навчальні матері-

али, бібліотеки тощо; модернізовані програмні засоби, до яких безпосередньо належать програмні оболонки, електронні засоби комунікації [9, с.49].

У цифрових умовах відбувається розширення змістового поняття «управління». Так, О. Оверчук пропонує розглядати два взаємопов'язані та взаємозалежні аспекти педагогічного управління – власне управління середовищем та управління навчально-пізнавальною діяльністю користувачів [10, с. 106]. Видається доцільним доповнити позицію авторки та виокремити кілька напрямків управлінської діяльності: функціонування та розвиток цифрового середовища, координування дій суб'єктів у середовищі, організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності користувачів [11], реалізація комунікаційних зв'язків та взаємодій між суб'єктами, вибудовування ресурсної бази середовища та роботи з ресурсами.

З урахуванням цього, у межах дослідження *педагогічне управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі)* розглядаємо у двох аспектах: як сукупність базових концептів побудови цифрового середовища (ресурси, комунікація, управління) з метою проєктування та реалізації якісного освітньо-культурного процесу; як цілеспрямовано спроєктованого гнучкого процесу зовнішнього, внутрішнього та взаємного управління суб'єктів освіти, спрямованого на діагностику та моніторинг персональних та спільних дій (взаємодій) між суб'єктами середовища. Тобто педагогічне управління в цифровому освітньому середовищі є процесом створення (за допомогою інструментів середовища, цифрових освітніх ресурсів та мережевої взаємодії) умов для підтримки та супроводу самостійної навчально-пізнавальної діяльності користувачів середовища (хабу) на основі організації різноспрямованих зворотних зв'язків.

Враховуючи розширений контекст розуміння сутності педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі), розглянемо його основні структурні складові (з урахуванням структурних складових діяльності). Першою складовою є *аксіологічна* складова, яка спрямовується на створення таких умов, які сприяють підвищенню мотивації користувачів цифрового освітньо-культурного середовища (хабу) до самостійної навчальної діяльності, розвитку їхньої активної позиції та вияву ініціативності. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного проєктування електронного освітнього середовища, його наповнення різноманітними ресурсами й ефективними засобами комунікації. Освітній простір має бути зручним, привабливим для користувачів і відповідати особливостям, потребам та звичним моделям поведінки сучасної молоді. Підвищення навчальної мотивації можливе насамперед через персоналізацію освітнього процесу, використання різноманітних освітніх технологій і цифрових інструментів навчання, застосування інтерактивних ресурсів із різними способами подання інформації, а також організацію комунікації в різних форматах освітньої взаємодії.

Виокремлення *інформаційної складової* педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі) зумовлено тим, що у цифровому середовищі відсутній безперервний контроль. Тому супровід користувачів вимагає насичення цифрового середовища особливими ресурсами – ресурсами управління. Це інваріантні ресурси навчально-методичного характеру, які вимагають від користувачів зосередженості, концентрації уваги, посидючості та певних зусиль у вивченні та осмислення їхнього змісту; допомагають у питаннях цілепокладання, планування та організації навчально-пізнавальної діяльності.

Організаційна складова педагогічного управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі) основним засобом організації та підтримки самостійної освітньої діяльності визначає зворотний зв'язок. Тут особливої цінності набувають «внутрішні» зворотні зв'язки власне користувачів у процесі самоконтролю та самооцінки, рефлексії, корекції власних дій.

Відсутність у цифровому середовищі безперервного контролю, постійного впливу з боку викладача, актуалізує інші форми контрольно-оцінної діяльності, відображені в *оцінній складовій*. Фокус зміщується на персоналізовану діагностику, рефлексивну оцінку, безперервний моніторинг за перебігом навчальних дій та поведінки суб'єктів, цифрову інтелектуальну діагностику. У цифровому середовищі зберігаються та накопичуються цифрові сліди діяльності коритсувачів, які необхідно навчитися «бачити» та аналізувати, на їхній основі вносити своєчасні та обґрунтовані педагогічні корективи.

Висновки. Отже, педагогічне управління в цифровому освітньо-культурному середовищі (хабі) постає як цілеспрямований процес організації взаємодії суб'єктів освіти на основі цифрових ресурсів, комунікацій і зворотних зв'язків, що реалізується через аксіологічну, інформаційну, організаційну та оцінну складові й забезпечує підтримку самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Такий підхід передбачає зміщення акцентів управління від безперервного зовнішнього контролю до розвитку саморегуляції, рефлексії та персоналізованої освітньої взаємодії користувачів. Водночас ефективність педагогічного управління визначається здатністю цифрового середовища акумулювати й аналізувати цифрові сліди діяльності суб'єктів для своєчасного коригування освітнього процесу.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Muammar S., Hashim K.F., Panthakkan A. Evaluation of digital competence level among educators in UAE higher education institutions using Digital Competence of Educators (DigCompEdu) framework. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol.28. P.2485–2508. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11296-x
2. Rabbany R., Elatia S., Takaffoli M., Zaïane O.R. Collaborative learning of students in online discussion forums: A social network analysis perspective. In A.Peña-Ayala. *Educational Data Mining – Applications and Trends. Studies in Computational Intelligence.* Cham: Springer, 2014. P.1–30. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02738-8-16
3. Howard N.R. "How Did I Do?": Giving learners effective and affective feedback. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol.69. P.123–126. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09874-2
4. Лахно В., Волошин С., Мамченко С., Кулініч О., Касаткін Д. Кластерний аналіз для дослідження цифрових слідів студентів закладів освіти. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*. 2024. Вип.3 (23). С.31–41. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2024.23.3141
5. Бліхар В., Гурковський Д. Методи управління змінами в освітніх закладах України під час кризи (COVID-19, війна): стратегії адаптації та забезпечення безперервності навчання. Socio-Economic Relations in the Digital Society. 2025. Вип.2 (56). С.136–147. https://doi.org/10.55643/ser.2.56.2025.612
6. Connolly M., James C., Fertig M. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*. 2019. Vol.47 (4). P.504–519. https://doi.org/10.1177/1741143217745880
7. Fu C., Jiang H., Chen X. Big data intelligence for smart educational management systems. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*. 2021. Vol.40 (2). P.2881–2890. https://doi.org/10.3233/JIFS-189328
8. Буйницька О.П. Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів: монографія. Київ: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 568 с.
9. Гевко І.В. Цифрові освітні хаби в інформаційно-цифровому освітньому середовищі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогічний альманах*. 2022. Вип.52. С.45–54. https://doi.org/10.37915/pa.vi52.394
10. Оверчук О.О. (2025). Формування управлінських навичок педагогів професійного навчання засобами симуляції в умовах цифрового освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип.86 (2). С.103–108. https://doi.org/10.32782/ip/86.2.19
11. Bagga M.K., Agrati L.S. Digitalization in education: developing tools for effective learning and personalisation of education. *Frontiers in Education*. 2024. Vol.9. Article 1463596. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1463596.

References

1. Muammar, S., Hashim, K.F., & Panthakkan, A. (2022). Evaluation of digital competence level among educators in UAE higher education institutions using Digital Competence of Educators (DigCompEdu) framework. *Education and Information Technologies*, *28*, 2485–2508. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11296-x
2. Rabbany, R., Elatia, S., Takaffoli, M., & Zaïane, O.R. (2014). Collaborative learning of students in online discussion forums: A social network analysis perspective. In A.Peña-Ayala. *Educational Data Mining – Applications and Trends. Studies in Computational Intelligence* (pp.1–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02738-8-16
3. Howard, N.R. (2021). "How did I do?": Giving learners effective and affective feedback. *Educational Technology Research and Development*, 69, 123–126. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09874-2
4. Lakhno, V., Voloshyn, S., Mamchenko, S., Kulinich, O., & Kasatkin, D. (2024). Klasternyi analiz dlia doslidzhennia tsyfrovykh slidiv studentiv zakladiv osvity [Cluster analysis for studying digital footprints of students in educational institutions]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika, 3* (23), 31–41. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2024.23.3141 [in Ukrainian].
5. Blikhar, V., & Hurkovskyi, D. (2025). Metody upravlinnia zminamy v osvitnikh zakladakh Ukrainy pid chas kryzy (COVID-19, viina): stratehii adaptatsii ta zabezpechennia bezperervnosti navchannia [Change management methods in Ukrainian educational institutions during crises (COVID-19, war): Adaptation strategies and ensuring continuity of learning]. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, *2* (56), 136–147. https://doi.org/10.55643/ser.2.56.2025.612 [in Ukrainian].
6. Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, *47* (4), 504–519. https://doi.org/10.1177/1741143217745880
7. Fu, C., Jiang, H., & Chen, X. (2021). Big data intelligence for smart educational management systems. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, *40* (2), 2881–2890. https://doi.org/10.3233/JIFS-189328
8. Buinytska, O.P. (2021). *Systema pedahohichnoho proiektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha dlia zdiisnennia pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv* [System of pedagogical design of an information-educational environment for training future social educators]. Borys Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
9. Hevko, I.V. (2022). Tsyfrovi osvitni khaby v informatsiino-tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy [Digital educational hubs in the information-digital educational environment of training future hospitality specialists]. *Pedahohichnyi almanakh*, *52*, 45–54. https://doi.org/10.37915/pa.vi52.394 [in Ukrainian].
10. Overchuk, O.O. (2025). Formuvannia upravlinskykh navychok pedahohiv profesiinoho navchannia zasobamy symuliatsii v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha [Formation of managerial skills of vocational education teachers using simulation tools in a digital educational environment]. *Innovatsiina pedahohika*, *86* (2), 103–108. https://doi.org/10.32782/ip/86.2.19 [in Ukrainian].
11. Bagga, M.K., & Agrati, L.S. (2024). Digitalization in education: Developing tools for effective learning and personalisation of education. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1463596. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1463596

Рукопис надійшов: 03.03.2026
Перше рішення: 03.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 10.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Savitska Viktoriia
Leading Research Fellow
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Senior Lecturer
Department of Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine

SPECIFICS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN A DIGITAL EDUCATIONAL AND CULTURAL ENVIRONMENT (HUB)

Abstract. The relevance of the study is determined by the need for scientific understanding and improvement of pedagogical management models in the context of digitalization of the educational and cultural space and the spread of hubs as innovative environments for interaction, learning, and development. The purpose of the article is to theoretically substantiate the specifics of pedagogical management in a digital educational and cultural hub (environment), to determine its structural components and management mechanisms that ensure effective organization of interaction in the context of digital transformation. The research is based on the use of the following methods: critical analysis of scientific sources, comparative analysis of pedagogical management practices in digital educational environments, and pedagogical modelling. Pedagogical management in a digital educational and cultural environment (hub) is considered in two aspects: as a set of basic concepts for building a digital environment (resources, communication, management) to design and implement a high-quality educational and cultural process; as a purposefully designed flexible process of external, internal and mutual management of educational entities, aimed at diagnosing and monitoring personal and joint actions (interactions) between users and entities of the environment. The main components of pedagogical management in a digital educational and cultural environment (hub) are proposed: axiological, informational, organizational, and evaluative. The effectiveness of pedagogical management is determined by the ability of the digital environment to accumulate and analyze digital traces of the activities of subjects for timely adjustment of the educational process.

Keywords: pedagogical management, digitalization, digital environment, digital cultural and educational environment (hub), components.

УДК 364-48:316.354
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.233-239

Сапіга Світлана Володимирівна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
s.sapiha@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-9805-5381

Лехолетова Марина Миколаївна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
m.lekholetova@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-4055-991X

ПОБУДОВА КОМАНДИ ТА КОАЛІЦІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ АДВОКАЦІЇ: ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ ТА ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Анотація. Описано коаліційну модель (коли коаліції формуються навколо спільних базових переконань щодо певної соціальної проблеми, її природи, масштабу та шляхів вирішення). Зазначено, що команда і коаліція не є взаємозамінними. Розмежовано поняття команди й коаліції в контексті соціальної адвокації, як якісно різних організаційних форм колективної адвокаційної дії (коаліція як стратегічна форма, а команда як операційна одиниця, які разом утворюють взаємодоповнювальну дворівневу структуру адвокаційної діяльності). Представлено ролеву модель адвокаційної команди та критерії стратегічного добору її учасників. Запропоновано типологію коаліцій, зокрема, інституційну коаліцію (формується навколо спільного представництва певного сектору; членство визначається переважно інституційною приналежністю); ціннісну коаліцію (об'єднується навколо спільного бачення змін; забезпечує найвищу стійкість коаліції в умовах тривалого протистояння); ситуативну (тактичну) коаліцію (виникає навколо конкретної проблеми або загрози і має обмежений часовий горизонт). Принципами їх ефективної побудови є: принцип спільного бачення; принцип чіткого розподілу функцій; принцип поваги до автономії членів; принцип прозорості та підзвітності; принцип інклюзивного представництва. На основі порівняльного аналізу досвіду українських організацій ВГО «Inclusion Ukraine» та ГС «Ліга сильних» виявлено дві взаємодоповнювальні моделі коаліційної адвокації в Україні. Зокрема, інституційну коаліцію широкого представництва та ціннісну коаліцію нового покоління. Виділено ключові практичні і науково-методичні рекомендації для організацій, що планують або розвивають адвокаційну діяльність (доцільно застосовувати стратегічний підхід під час формування адвокаційної команди); при ініціюванні коаліційної взаємодії доцільно на підготовчому етапі визначити тип коаліції й основу, що її об'єднує; для системи професійної підготовки соціальних працівників доцільно включати до змісту освітніх компонентів розгляд тем, які формуватимуть знання та навички щодо планування й організації адвокаційних кампаній на колективному рівні).

Ключові слова: соціальна робота, соціальна адвокація, адвокаційна команда, коаліція, права осіб з інвалідністю, громадянське суспільство.

Вступ. Розвиток громадянського суспільства в Україні, особливо в умовах повномасштабного воєнного вторгнення з 2022 року, зумовив суттєве зростання ролі адвокаційної діяльності у соціальній сфері. Захист прав вразливих груп населення (осіб з інвалідністю, осіб з інвалідністю внаслідок війни, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та ветеранок, дітей, постраждалих від війни) дедалі більше здійснюється не окремими організаціями, а через об'єднані зусилля команд і коаліцій громадських структур. За таких умов питання ефективної побудови команди адвокаційної кампанії та формування коаліцій набуває не лише теоретичного, а й практичного значення для фахівців соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна адвокація, як метод соціальної роботи, передбачає цілеспрямовану діяльність із захисту прав та інтересів вразливих груп населення шляхом впливу на політику, законодавство та суспільну думку. Відтак, серед українських науковців, актуальними є дослідження питань: сутності соціальної адвокації та її ролі у роботі соціальних працівників з вразливими групами населення (М.Лехолетова, Т.Лях, В.Петрович, А.Спірін, Т.Спіріна) [8; 9]; сутності соціальної послуги представництва інтересів та досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями, а також в контексті захисту прав та інтересів інших вразливих груп населення (С.Ганджа, І.Гончар, А.Дуля, В.Лютий) [1; 2; 4; 5].

У своїх дослідженнях автори підкреслюють, що адвокація є важливою складовою професійної соціальної роботи та дієвим інструментом, який допомагає соціальним працівникам захищати та відстоювати права й інтереси вразливих груп населення [9]. Соціальна послуга представництва інтересів вразливих груп населення спрямована на забезпечення їхніх прав та задоволення потреб, коли вони не можуть самостійно захистити свої права та відстояти власні інтереси. Вона може надаватись у індивідуальній і колективній формах [1; 2; 5]. Важливим аспектом планування та реалізації адвокаційної кампанії є створення коаліції з іншими організаціями та розширення партнерських зв'язків [8]. Важливо роль в ефективності налагодження партнерських зв'язків, під час планування адвокаційних кампаній, відіграє соціальне партнерство, яке слугує інструментом для розуміння аудиторії та використання сучасних технологій моніторингу інформації, застосування аналітичних даних, що дає змогу своєчасно реагувати на кризові ситуації [7].

У Міжнародній науковій спільноті питання ад-

© Сапіга С. В., Лехолетова М. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

вокації є невід'ємною частиною практики соціальної роботи на всіх рівнях – від індивідуального до макрорівня. Науковцями розглядаються питання щодо державної політики та ролі соціальної роботи в управлінні змінами (B.Jansson [17]); ролі допомоги фахівцям у розробці справедливих та інклюзивних стратегій, зокрема, йдеться про важливість застосування ефективних стратегій залучення соціальних працівників до покращення цифрової грамотності вразливих груп населення за допомогою державних та місцевих програм, які включають адвокацію політики (S.Anderson, Y.Feng [12]); інтеграції адвокаційної практики у практику соціальної роботи (R.Hoefer [14]). У дослідженнях теоретиків адвокаційної коаліції наголошено, що зміна політики відбувається через скоординовану діяльність індивідів та організацій поза межами уряду, що поділяють спільні базові переконання щодо певної проблеми (K.Gabehart, C.Weible [13]).

Попри значний масив міжнародних досліджень із питань адвокаційних коаліцій, в українській науковій літературі з соціальної роботи ця тема залишається недостатньо дослідженою. Наявні публікації зосереджені переважно на інструментах адвокації та окремих кампаніях, тоді як питання внутрішньої організації адвокаційних команд, принципів формування коаліцій та моделей їхньої побудови у соціальній сфері систематично не розглядалися.

Метою статті є систематизація підходів до формування команди та коаліцій в адвокаційних кампаніях соціальної сфери та здійснити порівняльний аналіз досвіду українських організацій щодо моделей коаліційної адвокації. Для досягнення поставленої мети ставились такі **завдання:** розмежувати поняття команди та коаліції в контексті соціальної адвокації; визначити типологію коаліцій та принципи їх ефективної побудови; проаналізувати досвід українських організацій ВГО «Inclusion Ukraine» та ГС «Ліга сильних» як двох різних моделей коаліційної адвокації в Україні.

Методологічну основу дослідження становлять: аналіз та систематизація наукової літератури, порівняльний аналіз і узагальнення практичного досвіду українських організацій. Теоретичним підґрунтям слугують Advocacy Coalition Framework (Sabatier, 1988), модель адвокаційної практики Hoefer 2012) та концепція політичної адвокації Jansson (2008).

Виклад основного матеріалу. Соціальна адвокація традиційно розглядається як діяльність окремого фахівця або організації спрямована на захист інтересів особи чи групи осіб. Проте сучасна практика переконливо засвідчує, що ефективна адвокаційна кампанія з питань розв'язання соціальних проблем отримувачів рідко є справою однієї людини чи однієї структури. Така діяльність потребує узгоджених зусиль різних суб'єктів, як індивідуальних фахівців, волонтерів й представників громадянського суспільства, так і наукової спільноти та органів влади. Саме тому ключовими організаційними одиницями сучасної соціальної адвокації стають команда та коаліція.

В науковій літературі поняття «команда адвокаційної кампанії» розглядається як відносно стала група осіб, які спільно планують, реалізують та оцінюють адвокаційну кампанію в межах однієї організації або ініціативи [14; 17]. Така команда характеризується спільним лідерством або координатором, чітким розподілом ролей і функцій, безпосередньою комунікацією між учасниками та підзвітністю одна одній.

Коаліція є якісно іншою організаційною формою. Це об'єднання двох або більше автономних організацій, які зберігають власну ідентичність та інституційну самостійність, проте координують зусилля задля досягнення спільної адвокаційної мети. Теоретичне обґрунтування коаліційної моделі найповніше представлене в Advocacy Coalition Framework (Структура коаліції адвокації) (ACF), розробленій П Сабатьє [18], яка розглядає історію політичних дій у рамках складної системи розробки політики, шляхом участі людей у політиці (вони формують коаліції з діячами, які поділяють їхні переконання і часто конкурують з іншими коаліціями) [13]. Відповідно до цього підходу, коаліції формуються навколо спільних базових переконань щодо певної соціальної проблеми, її природи, масштабу та шляхів вирішення.

Команда і коаліція не є взаємозамінними. Успішна коаліція, як правило, має власну виконавчу команду (координаційний орган, що забезпечує оперативне управління спільною кампанією) (Таблиця 1). У такий спосіб коаліція як стратегічна форма і команда як операційна одиниця утворюють взаємодоповнювальну дворівневу структуру адвокаційної діяльності.

Таблиця 1

Розмежування понять команди та коаліції в контексті соціальної адвокації

Критерій	Команда	Коаліція
Суб'єкти	Люди з різними компетентностями, об'єднані в межах однієї організації або ініціативи	Автономні організації, кожна з власною місією, структурою та ресурсною базою
Інституційна автономія	Відсутня. Учасники діють у межах єдиної організаційної структури та підпорядковані спільному керівництву	Збережена. Кожен член коаліції залишається незалежною юридичною особою з власним управлінням
Підстава об'єднання	Спільне завдання або проєкт із визначеними цілями, часовими рамками та очікуваними результатами	Спільні цінності, переконання щодо природи проблеми та бажаних змін, або збіг стратегічних інтересів
Управління	Ієрархічне або командне з чітким розподілом ролей, координатором та механізмами оперативного прийняття рішень	Партнерське або горизонтальне - рішення приймаються шляхом узгодження позицій між рівноправними учасниками
Тривалість	Визначена тривалістю кампанії або проєкту; після досягнення мети команда, як правило, розпускається або реорганізується	Часто довгострокова; коаліція може існувати роками, адаптуючи порядок денний до змін зовнішнього середовища
Ресурсна логіка	Розподіл ролей і функцій між учасниками з метою ефективного використання наявних компетентностей	Об'єднання потенціалів організацій-членів: фінансових, людських, мережевих та символічних ресурсів

Джерело: систематизовано авторами

Практика адвокаційних кампаній у соціальній сфері свідчить, що команди часто формуються ситуативно (під конкретну проблему, грантовий проєкт або кризову ситуацію). Однак дослідження ефективності результатів адвокаційних кампаній показують, що стихійно сформовані команди не завжди здатні витримати тривалий тиск системних змін. Натомість стратегічний підхід до комплектування команди суттєво підвищує шанси адвокаційної кампанії на успіх [14; 15]. Стратегічне формування адвокаційної команди передбачає свідомий відбір її учасників з огляду на компетентнісний, мережевий та ціннісний виміри.

Виокремлюють ключові ролі в адвокаційній команді, а саме: стратег або лідер кампанії (визначає загальний напрям і формулює цілі); аналітик (досліджує проблему та готує аргументацію); комунікатор (відповідає за зовнішні повідомлення та зв'язки з медіа); організатор спільноти (мобілізує підтримку серед зацікавлених осіб); переговорник (веде діалог із особами, що ухвалюють рішення); координатор або адміністратор (забезпечує операційну ефективність) [14; 17]. Важливо, що одна людина може поєднувати кілька ролей, а самі ролі можуть перерозподілятися залежно від етапу адвокаційної кампанії.

Ефективне формування адвокаційної команди передбачає врахування наступних критеріїв: мотивація та особиста залученість (учасники з особистою причетністю до проблеми демонструють стійкість); мережевий капітал (наявність зв'язків з медіа, владою, донорами); різноманітність перспектив (за фаховим профілем, досвідом, регіоном, гендером); надійність і підзвітність (здатність виконувати взяті на себе зобов'язання).

Традиційна модель харизматичного одноосібного лідера адвокаційної команди поступово поступається місцем моделям розподіленого лідерства та лідерства орієнтованого на спільноту. Розподілене лідерство підвищує стійкість адвокаційної команди: вона не залежить від однієї особи і здатна функціонувати навіть при втраті окремих її учасників. В українському контексті перехід до розподіленого лідерства в адвокаційній команді є одним із ключових викликів інституційного розвитку організацій, які займаються адвокаційною діяльністю. Відтак, постає необхідність у розвитку культури партнерських відносин як чинника, що впливає на формування соціального діалогу в Україні і в поєднанні з іншими чинниками відіграє важливу роль в прийнятті рішень на користь цілей адвокаційної кампанії [7].

Участь у адвокаційній команді осіб, які безпосередньо переживають або пережили проблему, що є предметом кампанії, набула нормативного статусу завдяки Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [20], яка закріпила засаду «нічого про нас без нас». Такий підхід сприяє підвищенню рівня доступності та забезпечення прав осіб з інвалідністю, їх інтеграції в суспільне життя, усунення дискримінації за ознакою інвалідності [11]. Включення самоадвокатів не лише забезпечує легітимність кампанії, а й якісно змінює її зміст: проблема визначається не «зовні», а з позиції тих, кого вона стосується. Серед основних проблем, про які говорять особи з інвалідністю, внаслідок війни є: можливість вільно пересуватись за межами помешкання, неможливість доступу до об'єктів публічного простору і дискримінація при пошуку роботи та працевлаштуванні [4].

Об'єднання організацій у коаліцію є одним із найпотужніших інструментів посилення адвокаційного впливу. Коаліція дозволяє акумулювати ресурси, розширити охоплення, підвищити легітимність вимог та знизити ризики для окремих учасників. Водночас, через необхідність узгодження інтересів, управління внутрішніми суперечностями та постійного балансування між єдністю позиції та автономією членів, коаліційна робота є значно складнішою, ніж діяльність окремої організації

За ступенем формалізації коаліції поділяються на формальні та неформальні. На основі аналізу наукової літератури та практики [18; 19] пропонуємо розрізняти: інституційну коаліцію (формується навколо спільного представництва певного сектору; членство визначається переважно інституційною приналежністю); ціннісну коаліцію (об'єднується навколо спільного бачення змін; забезпечує найвищу стійкість коаліції в умовах тривалого протистояння); ситуативну (тактичну) коаліцію (виникає навколо конкретної проблеми або загрози і має обмежений часовий горизонт). За рівнем інтеграції коаліції можуть бути як з високою інтеграцією, так і мережеві об'єднання.

Спираючись на теоретичні засади ACF [18], аналіз наукової літератури [13; 14], виокремлюємо принципи побудови коаліцій адвокаційної кампанії, а саме: принцип спільного бачення (наявність чітко сформульованого і поділюваного всіма учасниками уявлення про бажані зміни); принцип чіткого розподілу функцій (коаліція не дублює роботу своїх членів); принцип поваги до автономії членів (надмірна централізація руйнує коаліцію так само, як і відсутність координації); принцип прозорості та підзвітності (довіра між членами коаліції є її найціннішим ресурсом); принцип інклюзивного представництва (голос тих, чиї права відстоюються, має бути присутній у самій коаліції).

Серед чинників успіху коаліції виокремлюються наступні: наявність потужного координаційного органу; регулярна внутрішня комунікація; здатність швидко реагувати на зміни порядку денного; наявність ранніх результатів, що підтримують мотивацію учасників. Типовими ризиками для роботи членів коаліції і як наслідок, провалу адвокаційної компанії є: наявність «коаліційної втоми»; домінування тих членів коаліції, які мають більше ресурсів; вразливість членів коаліції до впливу зовнішніх змін (у пріоритетах донорів, виникнення політичної кризи, загострення умов військового стану).

Повномасштабне вторгнення 2022 року на території України суттєво трансформувало умови роботи коаліцій в соціальній сфері. З одного боку, загострення соціальних потреб і зростання ролі громадянського суспільства у реагуванні на гуманітарну кризу створили потужний стимул до об'єднання зусиль. З іншого, вимушене переміщення організацій, втрата приміщень та фахівців, потреба у швидкій переорієнтація діяльності організацій на гуманітарну допомогу, суттєво ускладнили системну адвокаційну роботу. Військовий стан висунув нові вимоги до роботи коаліцій. Серед них: здатність поєднувати гуманітарне реагування з системною адвокацією; вміння представляти інтереси своїх громад на міжнародних майданчиках в рамках євроінтеграції.

Для порівняльного аналізу моделей коаліційної адвокації в Україні нами було обрано дві українські організації, що здійснюють свою діяльність в напрямку захисту прав осіб з інвалідністю в Україні, проте представляють принципово різні моделі коаліційної адвокації. Це Всеукраїнська громадська організація «Коаліція захисту прав осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень» (нині – Inclusion Ukraine) та Громадська спілка «Ліга сильних». Так, ВГО «Inclusion Ukraine» є прикладом інституційної

коаліції з тривалою історією та широким членством, а ГС «Ліга сильних» є прикладом ціннісної коаліції нового покоління, що виникла як свідома альтернативна модель.

Аналіз досвіду цих організацій, як двох різних моделей коаліційної адвокації в Україні, здійснювався за такими критеріями: передумови виникнення; модель членства та управління; адвокаційні підходи та результати; участь цільових груп; потенціал і обмеження моделі.

ВГО «Inclusion Ukraine» була заснована у 2004 році і є однією з найперших спеціалізованих адвокаційних коаліцій у сфері захисту прав осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в Україні [16]. Організація об'єднує 76 громадських організацій осіб з інвалідністю та 10 комунальних закладів, тобто є широкою міжсекторною коаліцією. Така модель відображає логіку інституційного представництва (прагнення охопити якомога ширше коло суб'єктів, забезпечуючи тим самим репрезентативність своїх вимог).

Адвокаційна робота коаліції зосереджена на системних змінах у сфері деінституалізації. Серед поточних проєктів є: проєкт «Донати для ДІ» (підтримка деінституалізації через персональне асистування й денні майстерні) та «Побудова стійкості» (проєкт стратегічного та організаційного розвитку) [10]. Коаліція веде діалог з Міністерством охорони здоров'я, Міністерством соціальної політики, сім'ї та єдності України та Уповноваженим Президента України з прав людей з інвалідністю.

Особливістю коаліційної моделі ВГО «Inclusion Ukraine» є розвинений рух самоадвокатів (осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, які навчаються захищати власні права). Групи самоадвокатів діють у містах України (Вінниці, Харкові, Києві, Дрогобичі та ін.). Сайт організації частково реалізований у форматі легкого читання, що саме по собі є адвокаційним інструментом.

ГС «Ліга сильних» виникла у принципово інший спосіб. Її передісторія сягає 2019 року, коли шість провідних організацій вперше об'єдналися для участі в конкретній адвокаційній кампанії, щодо запровадження конкурсного державного фінансування для громадських організацій осіб з інвалідністю. Успіх спільної кампанії переконав засновників у необхідності постійної структури. Офіційна реєстрація відбулася 24 грудня 2021 року [3]. Засновники провели стратегічну сесію, сформулювали цінності об'єднання та визначили мету ще до того, як визначили формальну структуру. Це типова ознака ціннісної коаліції за класифікацією ACF.

ГО «Ліга сильних» демонструє виразно проєктно-орієнтований підхід, коли кожен напрямок структурований як окремий проєкт із чіткими цілями та вимірюваними результатами. Прикладом є проєкт «З.Н.А.М.И» (реалізований за підтримки ООН Жінки та WPHF) охопив 9 регіонів України і досяг конкретних законодавчих результатів, а саме: включення препарату Frisium до офіційного переліку ліків для осіб з епілепсією; запровадження компенсацій за втрачене житло для внутрішньо переміщених осіб; розроблення Національного плану дій щодо якості життя людей з деменцією. Кількісні показники проєкту: 257 000 охоплених осіб, 312 заходів у співпраці з місцевою владою, 13 реалізованих адвокаційних кампаній. У 2022–2024 роках разом із партнерами Ліга надала підтримку 25 606 людям [6].

Порівняльний аналіз двох різних моделей коаліційної адвокації на прикладі досвіду українських організацій ВГО «Inclusion Ukraine» та ГС «Ліга сильних» подано у Таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз двох моделей побудови коаліцій

Критерій	Inclusion Ukraine / «Коаліція»	«Ліга сильних»
Передумови виникнення	Заснована 2004 р. навколо представництва сектору; логіка охоплення якомога ширшого кола організацій	Заснована 2021 р. після спільної адвокаційної перемоги 2019 р.; логіка спільних цінностей і бачення змін
Модель членства та управління	76 ГО + 10 комунальних закладів; формалізована представницька структура; рух самоадвокатів як окремий елемент	Організації-засновники + партнери; партнерська горизонтальна модель; управління через правління і проєктні команди
Адвокаційні підходи та результати	Системний діалог з Міносоцполітики, МОЗ, Уповноваженим; деінституалізація як центральний напрям; проєкти «Донати для ДІ», «Побудова стійкості»	Проєктна адвокація з вимірюваними результатами: 257 000 охоплених осіб, 13 кампаній, зміни у 3 законодавчих актах; підтримка 25 606 осіб у 2022–2024 рр.
Участь цільових груп	Системна: групи самоадвокатів з інтелектуальною інвалідністю у кількох містах; сайт у форматі легкого читання	Через цільові проєкти: Школа адвокації для жінок з досвідом переміщення та інвалідності; акцент на розширенні агентності
Потенціал і обмеження моделі	Широта представництва та інституційна легітимність; ризик уповільненості та різнорідності інтересів членів	Гнучкість, швидкість рішень, вимірюваність результатів; ризик залежності від ціннісної єдності засновників

Джерело: систематизовано авторами

Обидві моделі є взаємодоповнювальними формами коаліційної адвокації. Інституційна коаліція забезпечує широке представництво та тривалу участь у діалозі з владою, а ціннісна коаліція забезпечує динаміку, інноваційність підходів та здатність швидко реагувати на нові виклики. Адвокаційна діяльність в Україні потребує обох моделей побудови коаліцій і досвід українського сектору захисту прав осіб з інвалідністю це підтверджує.

Проведений аналіз дозволив виділити ключові практичні і науково-методичні рекомендації для організацій, що планують або розвивають адвокаційну діяльність, а саме:

– доцільно застосовувати стратегічний підхід під час формування адвокаційної команди. Це потребує попереднє визначення необхідних ролей, критеріїв залучення учасників та механізмів взаємної підзвітності;

– при ініціюванні коаліційної взаємодії доцільно на підготовчому етапі визначити тип коаліції й основу, що її об'єднує. Це дозволить уникнути управлінських суперечностей у процесі залучення партнерів;

– для системи професійної підготовки соціальних працівників в закладах вищої освіти доцільно включати до змісту освітніх компонентів розгляд тем, які формуватимуть знання та навички щодо планування й організації адвокаційних кампаній на колективному рівні (розуміння відмінності між командною та коаліційною логікою управління, навички картування стейкхолдерів, оцінювання їхніх інтересів та побудови стратегій партнерської взаємодії).

Висновки. Команда та коаліція є взаємодоповнювальними, але принципово різними організаційними формами адвокації. Команда є операційною одиницею кампанії (групою індивідів із розподіленими ролями в межах однієї організації). Коаліція є стратегічною формою об'єднання автономних організацій навколо спільної мети. Нечітке розуміння цього розрізнення призводить до управлінських помилок на практиці. Стратегічний підхід до набору адвокаційної команди, з врахуванням компетентнісного, мережевого та ціннісного вимірів, суттєво підвищує стійкість та ефективність адвокаційної кампанії. Модель розподіленого лідерства є більш доцільною для довгострокових адвокаційних кампаній. Включення до команди осіб з безпосереднім досвідом проблеми підвищує не лише легітимність, а й якість адвокаційних аргументів на різних етапах роботи. Типологія коаліцій (інституційна, ціннісна, ситуативна) має практичну цінність, що дозволяє свідомо обирати модель відповідно до стратегічних цілей. Найстійкішими у довгостроковій перспективі є коаліції, що поєднують ціннісну основу з достатньою формалізацією управлінських процедур. Порівняльний аналіз двох різних моделей коаліційної адвокації на прикладі досвіду українських організацій ВГО «Inclusion Ukraine» та ГС «Ліга сильних» демонструє, що обидві організації адаптували свою роботу до умов повномасштабного вторгнення, поєднуючи гуманітарне реагування із системною адвокацією. Коаліційна адвокація виявилася більш стійкою до воєнних викликів, ніж діяльність окремих організацій. Розподіл ризиків між членами коаліції та взаємна підтримка дозволили зберегти ефективність адвокаційної діяльності навіть в умовах переміщення.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації статті.
Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Дані можуть бути надані за обгрунтованим запитом відповідному автору.
Використання штучного інтелекту. У процесі написання статті було використано інструмент Google Gemini виключно як допоміжний засіб для підсилення актуальності обраної проблеми. Остаточний зміст, інтерпретація та висновки належать авторам.

Список використаної літератури

1. Ганджа С.І. Соціальна послуга представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб як вразливої категорії населення. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. Вип.1. С.35–41. https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-35-41
2. Гончар І.Г. Представництво інтересів людей з інвалідністю у соціальній роботі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип.1 (44). С.33–38. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.33-37
3. *Громадська спілка «Ліга сильних»*. (б.д). URL: https://ls.org.ua/pro-nas/
4. Дуля А.В. Лехолетова М М., Лях Т.Л. Особливості соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. 2024. Вип.98. С.42–46. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08
5. Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Ввічливість. Humanitas*, 2023. Вип.3. С.15–22. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3
6. Звіт про роботу у 2023 році. (2023). *Громадська спілка «Ліга сильних»*. URL: https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/richnyj-zvit-2023-liga-sylnyh-a5-1.pdf
7. Колосок А.М. Соціальне партнерство: навчальний посібник. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М., 2025. 196 с.
8. Лехолетова М., Лях Т., Спіріна Т. Алгоритм організації та проведення успішної адвокаційної кампанії із представництва інтересів. *Social Work and Education*. 2022. Вип.9 (1). С.62–74. https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.5
9. Лях Т., Петрович В., Спірін А. Інструменти соціальної адвокації прав та інтересів вразливих груп населення. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. Вип.3. С.54–60. https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.8
10. *Проєкти*. (б.д). Inclusion Ukraine. URL: https://www.inclusion-ukraine.com/about-us/projects/
11. Сапіга С., Остролуцька Л. Особливості надання соціальних послуг людям з інвалідністю. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. Вип.3. С.115–123. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.14
12. Anderson S.G., Feng Y. Reducing Digital Inequities: The Role of Helping Professionals in Designing Just and Inclusive Strategies. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. 2026. Vol.107 (1). P.293–300. https://doi.org/10.1177/10443894241282029
13. Gabehart K.M., Weible C.M. *Advocacy Coalition Framework*. In: van Gerven, M., Rothmayr Allison, C., Schubert, K. (eds) Encyclopedia of Public Policy. Springer, Cham. 2023. P.1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90434-0_5-2
14. Hoefer R. *Advocacy practice for social justice* (2nd ed.). Chicago: Lyceum Books, 2012. 232 p. URL: https://archive.org/details/advocacypractice0000hoef_2ndedi/page/236/mode/2up
15. Hoefer R. The Advocacy Coalition Framework – a must-know for macro social work policy practice, research, and education. *Journal of Policy Practice and Research*. 2023. Vol.4 (1). P.1–8. https://doi.org/10.1007/s42972-023-00080-x
16. *Inclusion Ukraine*. (б.д). URL: https://www.inclusion-ukraine.com/about-us/
17. Jansson B.S. *Becoming an effective policy advocate*: From policy practice to social justice (5th ed.). Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2008. 570 p. URL: https://archive.org/details/becomingeffectiv0000jans_j3i1
18. Sabatier P. An advocacy coalition model of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences.* 1988. Vol.21. P.129–168. https://doi.org/10.1007/BF00136406
19. Stachowiak S. Pathways for change: 10 theories to inform advocacy and policy change efforts. *Center for Evaluation Innovation*. 2013. 31 p. URL: https://www.orsimpact.com/DirectoryAttachments/132018_13248_359_Center_Pathways_FINAL.pdf
20. *United Nations*. Convention on the rights of persons with disabilities. 2006. URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

References

1. Handzha, S.I. (2025). Social service representing the interests of internally displaced persons as a vulnerable population category. *Social pedagogy: theory and practice*, *1,* 35–41. https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-35-41 [in Ukrainian].
2. Honchar, I.H. (2019). Predstavnytstvo interesiv liudei z invalidnistiu u sotsialnii roboti [Representation of the interests of people with disabilities in social work]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *1* (44), 33–38. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.33-37 [in Ukrainian].
3. *Hromadska spilka «Liha sylnykh»* (n.d). https://ls.org.ua/pro-nas/
4. Dulia, A.V., Lekholetova, M.M., Liakh, T.L. (2024). Peculiarities of social work withpersons with disabilities as a result of the war. *Scientific journal of the NPU named after M.P.Dragomanov*, *98*, 42–46. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08 [in Ukrainian].
5. Dulia, A., & Liutyi, V. (2023). Dosvid predstavnytstva interesiv vnutrishno peremishchenykh osib nederzhavnymy orhanizatsiiamy [Experience in representing the interests of internally displaced persons by non-governmental organizations]. *Vvichlyvist. Humanitas*, *3*, 15–22. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3 [in Ukrainian].
6. Zvit pro robotu u 2023 rotsi. (2023). *Hromadska spilka «Liha sylnykh»* [Report on work in 2023. Public Union «League of the Strong»]. https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/richnyj-zvit-2023-liga-sylnyh-a5-1.pdf [in Ukrainian].
7. Kolosok, A.M. (2025). Sotsialne partnerstvo: navchalnyi posibnyk [Social Partnership: A Training Manual]. FOP Mazhula Yu.M. [in Ukrainian].
8. Lekholetova, M., Liakh, T., & Spirina, T. (2022). Alhorytm orhanizatsii ta provedennia uspishnoi advokatsiinoi kampanii iz predstavnytstva interesiv [Algorithm for organizing and conducting a successful advocacy campaign on representing interests]. *Social Work and Education*, *9* (1), 62–74. https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.5 [in Ukrainian].
9. Liakh, T., Petrovych, V., Spirin, A. (2022). Instrumenty sotsialnoi advokatsii prav ta interesiv vrazlyvykh hrup naselennia [Tools for social advocacy of the rights and interests of vulnerable population groups]. *Humanitas*, *3*, 54–60. https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.8 [in Ukrainian].
10. *Projects*. (n.d). Inclusion Ukraine. https://www.inclusion-ukraine.com/about-us/projects/ [in Ukrainian].
11. Sapiha, S., Ostrolutska, L. (2023). Osoblyvosti nadannia sotsialnykh posluh liudiam z invalidnistiu [Features of providing social services to people with disabilities]. *Vvichlyvist. Humanitas*, *3*, 115–123. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.14 [in Ukrainian].
12. Anderson, S. G., & Feng, Y. (2026). Reducing Digital Inequities: The Role of Helping Professionals in Designing Just and Inclusive Strategies. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, *107* (1), 293–300. https://doi.org/10.1177/10443894241282029
13. Gabehart, K.M., Weible, C.M. (2023). Advocacy Coalition Framework. In: van Gerven, M., Rothmayr Allison, C., Schubert, K. (eds) *Encyclopedia of Public Policy* (pp.1–10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90434-0_5-2
14. Hoefer, R. (2012). *Advocacy practice for social justice*. Lyceum Books. https://archive.org/details/advocacypractice0000hoef_2ndedi/page/236/mode/2up
15. Hoefer, R. (2023). The Advocacy Coalition Framework – a must-know for macro social work policy practice, research, and education. *Journal of Policy Practice and Research*, *4* (1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s42972-023-00080-x
16. *Inclusion Ukraine*. (n.d). https://www.inclusion-ukraine.com/about-us/ [in Ukrainian].
17. Jansson, B.S. (2008). *Becoming an effective policy advocate*: From policy practice to social justice (5th ed.). Thomson Brooks/Cole. https://archive.org/details/becomingeffectiv0000jans_j3i1
18. Sabatier, P. (1988). An advocacy coalition model of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences, 21*, 129–168. https://doi.org/10.1007/BF00136406
19. Stachowiak, S. (2013). Pathways for change: 10 theories to inform advocacy and policy change efforts. *Center for Evaluation Innovation*. https://www.orsimpact.com/DirectoryAttachments/132018_13248_359_Center_Pathways_FINAL.pdf
20. *United Nations*. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 11.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 14.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Sapiha Svitlana
PhD in Pedagogy
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Lekholetova Maryna
PhD in Pedagogy
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

TEAM AND COALITION BUILDING IN SOCIAL ADVOCACY: APPROACHES, PRINCIPLES AND EXPERIENCE OF UKRAINIAN ORGANIZATIONS

Abstract. The article describes the coalition model (when coalitions are formed around common basic beliefs about a certain social problem, its nature, scale, and solutions). It is noted that the team and coalition are not interchangeable. The concepts of team and coalition in the context of social advocacy are distinguished as qualitatively different organizational forms of collective advocacy action (coalition as a strategic form, and team as an operational unit, which together form a complementary two-level structure of advocacy activity). The role model of an advocacy team and the criteria for strategic selection of its participants are presented. A typology of coalitions is proposed, in particular, an institutional coalition (formed around a common representation of a certain sector; membership is determined mainly by institutional affiliation); a value coalition (united around a common vision of change; ensures the highest stability of the coalition in conditions of prolonged confrontation); situational (tactical) coalition (arises

around a specific problem or threat and has a limited time horizon). The principles of their effective construction are: the principle of a common vision; the principle of a clear division of functions; the principle of respect for the autonomy of members; the principle of transparency and accountability; the principle of inclusive representation. Based on a comparative analysis of the experience of Ukrainian organizations VGO «Inclusion Ukraine» and CS «League of the Strong», two complementary models of coalition advocacy in Ukraine were identified. In particular, an institutional coalition of broad representation and a new generation value coalition. Key practical and scientific and methodological recommendations are highlighted for organizations planning or developing advocacy activities (it is advisable to apply a strategic approach when forming an advocacy team); when initiating coalition interaction, it is advisable to determine the type of coalition and the basis that unites it at the preparatory stage; For the system of professional training of social workers, it is advisable to include in the content of educational components consideration of topics that will form knowledge and skills in planning and organizing advocacy campaigns at the collective level.

Keywords: social work, social advocacy, advocacy team, coalition, rights of persons with disabilities, civil society.

УДК 364.444:614.253.5(437.6)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.240-245

Semanová Miroslava
PhDr., PhD, Assistant Professor
Department of Nursing
St.Elizabeth University of Health and Social Work, Bratislava, Slovakia
semanova@vssvalzbety.sk
https://orcid.org/0000-0001-6558-0876

Noga Vladimír
PhDr., PhD
St.Elizabeth University of Health and Social Work, Bratislava, Slovakia
noga.vladimir@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8485-2996

Kenderešová Elena
Mgr., PhD
St.Elizabeth University of Health and Social Work, Bratislava, Slovakia
e.kenderesova@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4644-0402

SOCIAL WORKER COOPERATION IN COMMUNITY CARE

Abstract. The paper is devoted to the issue of cooperation between nurses and social workers in healthcare in Slovakia, who play an important role in reducing health inequalities affecting marginalized and socially disadvantaged groups. The survey aimed to analyze the tasks, the readiness of nurses to perform work in these communities, and to identify the main barriers in the provision of healthcare and cooperation with social workers, since the social worker is an integral part of the work of healthcare professionals. The empirical part of the work was carried out using the self-constructed questionnaire method. The survey consisted of 63 nurses working in community nursing. The results showed that the most frequent target group that nurses come into contact with is the Roma community – this option was indicated by 33 (52%) nurses. This was followed by homeless people 11 (17.5%), seniors without families (17.5%), and single mothers with children 8 (13%). When working with these groups, up to 23 nurses (34%) reported a language barrier. 23 nurses (36.5%) reported using help from social workers, and there were also 12 (19%) nurses who were not familiar with the activities of a social worker. Fifty (79%) nurses reported the need for better linking community nursing with social services/assistance, counseling. Seven (11.5%) nurses could not assess this need. Up to 22 nurses (35%) would welcome more specialized education in the field of community nursing. The discussion compares the obtained data with knowledge from the professional literature and points out the need for legislative anchoring of the community nurse and the development of interprofessional cooperation.

Keywords: social work, social worker, community nursing, nurse, disadvantaged people.

Introduction. «Social work is an integral part of comprehensive care for people in emergencies. The field of health care and the job description of a social worker in this field are constantly changing, developing, and being supplemented» [2, p.52].

Social work in health care provides care for sick people, people with disabilities, children, adolescents, and also adults who have specific disabilities and social problems, or for elderly or dying people. The job description of social workers depends on their expertise and the type of health care facility [17]. A social worker is an equal member of a professional team [1].

The healthcare setting is a place where social workers can work, where they perform a wide range of tasks and activities to provide social care to patients [14].

The need for convergence between these two areas is increasingly being emphasized, as the integration of health and social care can lead to better outcomes for clients and patients, as well as more efficient use of resources in the social and healthcare system [11].

It is precisely the connection between social care and health care that requires an important position for the social worker within a multidisciplinary team of professionals working in this field [14].

Closely linked to social work is community nursing, which is becoming increasingly important in the provision of health and nursing care. The term community care includes primary, secondary, and tertiary care and prevention [4, p.11].

It represents one of the most important areas of public health, the aim of which is to ensure accessible, comprehensive, and empathetic care for individuals and groups directly in the environment in which they live [8, p.14-16; 5, p.25-26].

It is increasingly becoming clear that marginalized and socially disadvantaged communities are the most at risk in terms of health risks, unequal access to health care, and low health literacy [6, p.31-34].

The role of the nurse is particularly important in addressing the specific needs of vulnerable population groups, such as people living in generational poverty, excluded Roma communities, lonely seniors, or single mothers without social background [12, p.61-63; 18, p.28-30].

The above facts represent a personalized approach, which in practice means more choice and control for the client, a focus on their personal goals and preferences, adaptation of services to their life situation, and active participation of the client in designing care [19, p.277].

Analysis of recent research and publications. «Community nursing is defined as a synthesis of practical nursing and public health practice related to the promotion and protection of the health of the population. It includes activities aimed at individuals, families, groups, and the entire community; these activities are not limited to age, nor limited to individual diagnostic groups» [9, p.17].

Nurses providing community nursing care work

© Semanová M., Noga V., Kenderešová E.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

closely with general practitioners, hospitals, health personnel, and social services in providing services to recipients of social services that are tailored to their individual needs [5].

Due to the different quality of the living environment and lifestyle, there are differences in the health status of the population. «Social work in health care, as in other fields, is a specific professional activity that is aimed at improving the social status of an individual, the social situation of the entire family, group, or social environment» [17, p.15].

Social workers are specialists who ensure the social needs of their clients, using special working methods. They are to demonstrate certain knowledge and skills to be applied in professional practice to help those who are in a socially unfavorable situation. Social work in the Slovak healthcare system is carried out using social services that are available within the framework of current legislation. Social work in the healthcare system is not directly anchored in legislation, and therefore, the duties of a social worker or health-social worker cannot be determined [16].

The **article aims** to point out the necessary cooperation between nurses and social workers in community nursing, the connection of social workers in the health sector, and the anchoring of their activities in legislation.

Research methods. As a data collection method, we used a questionnaire of our own design. The results of the questionnaire were statistically processed in the Microsoft Excel 2016 spreadsheet. Basic statistical operations were used to process the data, namely: calculation of absolute frequency (n), relative frequency (%).

Characteristics of the set. From a geographical point of view, mainly nurses from eastern and western Slovakia were addressed, specifically from the regions where, according to the Statistical Office of the Slovak Republic, the highest proportion of the population living in conditions of social exclusion is. These were mainly the Prešov, Trnava, and Košice regions. These areas are also characterized by a higher representation of the Roma population, an increased unemployment rate, and lower availability of specialized health care [8]. The research group consisted of 63 nurses working in the field of community care.

Results. In the first questionnaire item, we were interested in the gender of the respondents. From Table 1, we can see that the most numerous representation was female nurses, numbering 61 (97%), and male nurses, numbering 2 (3%).

Table 1

Gender of nurses

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Female	61	97
Male	2	3
Total	63	100

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked how long the nurse has been working in community nursing. In Table 2 we see that the most numerous answer was the option 1-5 years, which was indicated by 28 nurses (44%), the second most numerous group was the length of practice in the range of 6-10 years, 18 nurses (29%), further 12 nurses (19%) have been working with the community for more than 10 years and the smallest representation was nurses working for less than 1 year, in the number of 5 (8%).

Table 2

Length of practice with the community

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Less than 1 year	5	8
1-5 y	28	44
6-10 y	18	29
More than 10 years	12	19
Total	**63**	**100**

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked – What socially disadvantaged groups do you most often encounter? In Table 3, we see that nurses most often meet with the Roma community 33 (52%), the same number of 11 (17.5%) are homeless people and seniors without families, and 8 (13%) nurses indicated the option of single mothers with children. Not a single nurse indicated the option «other».

Table 3

Most common groups encountered by nurses

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Marginalized – Roma communities	33	52
Homeless people	11	17.5
Single mothers with children	8	13
Seniors without family	11	17.5
Other (specify)	0	0
Total	63	100

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked – What do you think are the biggest obstacles to working in marginalized communities? Table 4 lists the obstacles to working with the group. Language barrier was mentioned by 23 (347%) nurses, lack of interest on the part of the P/K by 14 (22%) nurses. Poor help from the system was seen by 17 (270%) nurses, and insufficient education of the P/K by 9 (14%) nurses. Not a single nurse marked the option «other».

Table 4

Obstacles to working in marginalized communities

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Language barrier	23	37
Disinterest on the part of the P/K	14	22
Weak support from the system (local government, etc.)	17	27
Insufficient education of P/K	9	14
Other (specify)	0	0
Total	63	100

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked – Do you use the help of social workers? Table 5 demonstrates the use of help by social workers. The option yes was stated by 23 nurses (36.5%), the option no was stated by 28 (44.5%) nurses, and 12 (19%) nurses did not know their activities.

Table 5

Use of help from social workers

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Yes	23	36.5
No	28	44.5
I don't know their activities.	12	19
Total	63	100

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked – Do you feel that community nursing should be better connected to social services/assistance, counseling? In Table 6, we see that 50 (79%) nurses reported the need for better linking of community nursing with social services/ assistance, counseling. 6 (9.5%) nurses did not report this possibility, and 7 (11.5%) nurses could not assess this need.

Table 6

Connectivity of community nursing with social services

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
Yes	50	79
No	6	9.5
I can't judge it.	7	11.5
Total	63	100

Source: authors

In the next questionnaire item, we asked – What would help you the most in working in communities? In Table 7, we see what kind of help nurses would welcome when working in the community. As many as 22 nurses (35%) would welcome more specialized education in the field of community nursing. The request for better interprofessional cooperation (with social workers, community assistants, etc.) was mentioned by 13 (21%) nurses. Material and technical support, such as aids, equipment, work vehicles, or educational materials, was mentioned by 10 (16%) nurses. Another 8 (13%) respondents pointed out the need to increase the number of staff and reduce the workload. Improved financial evaluation was mentioned by 6 (9%) nurses. The option «other» was mentioned by 4 (6%) nurses, where the most frequent answer was to determine clear legislative frameworks for nurses and social workers in healthcare, reconditioning stays for nurses, and more days of vacation.

Table 7

Required assistance for a nurse to work in the community

Answer option	Absolute frequency (n)	Relative frequency (%)
More specialized education	22	35
Better interprofessional cooperation (social worker, community worker, etc.)	13	21
Material and technical support (tools, equipment, work vehicles, educational materials)	10	16
More staff/less workload	8	13
Better financial valuation	6	9
Other (specify)	4	6
Total	**63**	**100**

Source: authors

Discussion. In terms of the most frequent contact with disadvantaged communities, Roma communities dominated (52%), which confirms the long-known geographical and social division of Slovakia. Next were homeless people, single mothers, and seniors. These results reflect the long-term disadvantage of some population groups, which are not only threatened by health risks but also by social exclusion. Community nursing is constantly being formed and subject to change. It focuses on «care for individuals, families, and groups located in the community. A significant part of nursing care is the protection, strengthening, and restoration of health. Nurses provide nursing care in close cooperation with their recipients, authorities, and organizations in the community» [4, p.15].

One of the most significant problems identified by nurses was the language barrier, which was reported by 23 (37%), lack of interest from the P/K by 14 (22%), insufficient education or poor help from local governments, etc. When communicating, we do not realize to what extent culture influences the way we speak, listen, or try to understand what others are saying to us. Language barriers reduce the likelihood of successful contact between a patient and a healthcare professional and can jeopardize the overall effect of a healthcare intervention.

«Intercultural communication is a term denoting the process of interaction between at least two people from different cultures or subcultures» [7, p.15].

We also found out whether they use the help of social workers. A striking result was the finding that 28 (44.5%) do not use it, and 12 (19%) nurses are not familiar with their activities. The competence of a social worker is professional work with the patient. They also work in a team, where they act as an element that notices the complex situation of patients, observes, and maps their overall situation. They then convey this information to other members who specifically deal with individual problems in relation to their area of expertise [3].

Interprofessional cooperation is a basic prerequisite for a functioning community team [10, p.74].

We were interested in whether they perceived that community nursing should be better connected with social services/assistance, counseling. The majority of nurses 50 (79%) indicated the option «yes». «Social counseling can then be understood as a professional activity, carried out by an expert and based on relationship, support, assistance, and development. Optimal application of the client and his real orientation in life» [15, p.12].

We also investigated the required assistance for a nurse to work in the community. The most numerous option indicated was a more specialized education – 22 (35%) of nurses. In Slovakia, at UKF, Nitra, in the academic year 2012/2013, the Specialized Study, a specialized study program for the specialty Nursing Care in the Community, was launched. «Through specialization studies, nurses increase their professional competence to perform specialized work activities and obtain a specialization diploma» [13, p.58].

As another option, 13 nurses (21%) stated that they would welcome better interprofessional cooperation (social worker, community worker, etc.). «A multidisciplinary approach represents a standard of professional work that will guarantee that coordinated cooperation between professionals will help the client obtain the maximum possible benefit with an appropriate number of necessary interventions» [14, p.126].

A social worker is perceived as a professional who, using special working methods, ensures the social needs of the client [14].

Conclusions. Community care is provided by a multidisciplinary team of experts. Nurses in this team play a significant and irreplaceable role, because their potential leads to the support of the health of individuals, groups, families, and populations. The role of social work in healthcare is the reintegration of a sick person into everyday life. This role is an important part of curative and preventive care and complements nursing and medical care in order to achieve comprehensive, if possible, permanent treatment success. Social care significantly affects the patient's health status. Conversely, poor health results in dependence and an increased need for social care. With good cooperation between a social worker and the patient and his family, he can positively influence the course and prognosis of the disease. Professional orientation makes a social worker competent and professionally qualified to provide social work in healthcare. A social worker is an equal member of a professional team.

Requirements for research involving humans, animals, or their biological materials, personal data, or confidential data. All procedures were performed in compliance with the principles of voluntary consent and confidentiality.

Conflict of interest. The authors declare that they have no financial, personal, or other interests that could be considered a potential conflict of interest in publishing this article.

Funding. The research was conducted without financial support from any organizations.

Data availability. Data can be provided upon reasoned request to the corresponding author.

Use of artificial intelligence. No artificial intelligence tools were used in writing this article.

Список використаної літератури

1. Bašová J. Sociálna práca v zdravotníctve. 2016. URL :https://www.sns.sk/jaroslava-basova-socialna-praca-v-zdravotnictve/
2. Bočáková O., Draková Z., Hrnčárik A. Sociálna práca v zdravotníctve (vysokoškolská učebnica). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, 2021. 105 s. ISBN 978-80-572-0115-1.
3. Boland J., Abendstern M., Wilberforce M., Pitts R., Hughes J., Challis D. Mental health social work in multidisciplinary community teams: An analysis of a national service user survey. Journal of Social Work, 2021. Vol.21 (1), 3–25. https://doi.org/10.1177/1468017319860663
4. Brázdilová D. Memorix komunitného ošetrovateľstva. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2020. ISBN 978-80-558-1603-6.
5. Gurková E. Profesionalizácia ošetrovateľstva v komunitnom prostredí. Nitra: UKF, 2020. ISBN: 978-80-558-1620-0.
6. Halásová M. *Sociálne determinanty zdravia v marginalizovaných komunitách*. Košice: UPJŠ, 2021. ISBN: 978-80-8152-976-4.
7. Jeleňová I. Interkultúrna komunikácia. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Kosiacich: Vysokoškolská učebnica Fakulty verejnej správy UPJŠ v Košiciach, 2014. 104 s. ISBN: 978-80-8152-225-3.
8. Kajanová A. Komunitné ošetrovateľstvo v praxi. Martin: Jesseniova lekárska fakulta UK, 2020. ISBN: 978-80-89544-87-1.
9. Kurucová R. 2021. Vybrané kapitoly z primárnej ošetrovateľskej starostlivosti. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine, Ústav ošetrovateľstva. ISBN: 978-80-8187-101-6.
10. Matoušek O. Sociální práce v komunitě. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1642-0.

11. Noga V. Spokojnosť klientov/pacientov ako pozitívny odraz konvergencie poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti. In: Vansač, P. (ed.), Zborník z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie: Konvergencia poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti pre pacientov/klientov. 1. vyd. Warszawa (Poľsko): Wydawnictwo Katedry Filozofii Akademii Ekonomiczno – Humanistycznej w Warszawie, 2025. S.173–187. ISBN: 978-83-61087-93-9.
12. Novák J. Rómske komunity v systéme zdravotnej starostlivosti. 1. vyd. Prešov: PU, 2019. ISBN: 978-80-555-2276-3.
13. Pavelová Ľ. Rola sestry a jej činnosti v komunitnom ošetrovateľstve. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2016. ISBN: 978-80-558-1089-8.
14. Popovičová M. Postavenie sociálneho pracovníka v multidisciplinárnom tíme v slovenskom zdravotníctve. In: Logos Polytechnikos. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2024. Roč. 15, č. 1. S.123-139. ISSN: 1804-3682. ISSN (online): 2464-7551
15. Schavel M. Sociálne poradenstvo pre vybrané cieľové skupiny klientov. Prešovská univerzita v Prešove vo Vydaveteľstvo PU Prešov, 2025. 138 s. ISBN: 978-80-555-3512-8.
16. Šíp M. Sociálna práca v zdravotníctve. Prešov. Prešovská univerzita, 2019. 168 s. ISBN: 978-80-555-2301-9.
17. Šustrová M. Sociálna práca v zdravotníctve. Vysoká škola zdravotníctve a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. 2012. 121 s. ISBN: 978-80-8132-041-5.
18. Valachová T. Zdravotná gramotnosť a zraniteľné skupiny. 1. vyd. Košice: UPJŠ, 2021. ISBN: 978-80-8152-978-8
19. Vansač P.Výzvy personalizovanej zdravotnej a sociálnej starostlivosti v kontexte etiky, In: Babečka, J., Bereta, M., Zastko, L. (eds.), Ružomberské zdravotnícke dni 2025 – XIX. Ročník, Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie, VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok, 2025. S. 275–286. ISBN: 978-80-561-1195-6.

References

1. Bašová, J. *Sociálna práca v zdravotníctve* [Social work in healthcare]. (2016). https://www.sns.sk/jaroslava-basova-socialna-praca-v-zdravotnictve/ [in Slovak]
2. Bočáková, O., Draková, Z., & Hrnčárik, A. (2021). *Sociálna práca v zdravotníctve (vysokoškolská učebnica)* [Social work in healthcare]. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. [in Slovak]
3. Boland, J., Abendstern, M., Wilberforce, M., Pitts, R., Hughes, J., & Challis, D. (2021). Mental health social work in multidisciplinary community teams: An analysis of a national service user survey. *Journal of Social Work*, *21* (1), 3–25. https://doi.org/10.1177/1468017319860663
4. Brázdilová, D., et al. (2020). *Memorix komunitného ošetrovateľstva* [Memorix Community Nursing]. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. [in Slovak]
5. Gurková, E. (2020). *Profesionalizácia ošetrovateľstva v komunitnom prostredí* [Professionalization of nursing in a community setting]. UKF. [in Slovak]
6. Halásová, M. (2021). *Sociálne determinanty zdravia v marginalizovaných komunitách* [Social determinants of health in marginalized communities]. UPJŠ. [in Slovak]
7. Jeleňová, I. (2014). *Interkultúrna komunikácia* [Intercultural communication]. Vysokoškolská učebnica Fakulty verejnej správy UPJŠ v Košiciach. [in Slovak]
8. Kajanová, A. (2020). *Komunitné ošetrovateľstvo v praxi* [Community nursing in practice]. Jesseniova lekárska fakulta UK. [in Slovak]
9. Kurucová, R. 2021. *Vybrané kapitoly z primárnej ošetrovateľskej starostlivosti* [Selected chapters from primary nursing care]. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine, Ústav ošetrovateľstva. [in Slovak]
10. Matoušek, O. (2021). *Sociální práce v komunitě* [Community social work]. Portál. [in Czech]
11. Noga, V. (2025). Spokojnosť klientov/pacientov ako pozitívny odraz konvergencie poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti [Client/patient satisfaction as a positive reflection of the convergence of health and social care provision]. In P.Vansač (ed.), *Konvergencia poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti pre pacientov/klientov – Proceedings of the XI. International Scientific Conference* (pp.173–187). Wydawnictwo Katedry Filozofii Akademii Ekonomiczno – Humanistycznej w Warszawie. [in Slovak]
12. Novák, J. (2019). *Rómske komunity v systéme zdravotnej starostlivosti* [Roma communities in the healthcare system]. PU. [in Slovak]
13. Pavelová, Ľ. (2016). *Rola sestry a jej činnosti v komunitnom ošetrovateľstve* [The role of the nurse and her activities in community nursing]. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. [in Slovak]
14. Popovičová, M. (2024). Postavenie sociálneho pracovníka v multidisciplinárnom tíme v slovenskom zdravotníctve [The position of a social worker in a multidisciplinary team in slovak health care]. In: *Logos Polytechnikos* (pp.123–139). Vysoká škola polytechnická Jihlava. [in Slovak]
15. Schavel, M. (2025). *Sociálne poradenstvo pre vybrané cieľové skupiny klientov* [Social counseling for selected target groups of clients]. Vydaveteľstvo PU Prešov. [in Slovak]
16. Šíp, M. (2019). *Sociálna práca v zdravotníctve* [Social work in healthcare]. Prešovská univerzita. [in Slovak]
17. Šustrová, M. (2012). *Sociálna práca v zdravotníctve* [Social work in healthcare]. Vysoká škola zdravotníctve a sociálnej práce sv.Alžbety. [in Slovak]
18. Valachová, T. (2021). *Zdravotná gramotnosť a zraniteľné skupiny* [Health literacy and vulnerable groups]. UPJŠ. [in Slovak]
19. Vansač, P. (2025). Výzvy personalizovanej zdravotnej a sociálnej starostlivosti v kontexte etiky, In: Babečka, J., Bereta, M., & Zastko, L. (eds.), *Ružomberské zdravotnícke dni 2025 – XIX. Ročník – Proceedings of the international scientific and professional conference* (pp.275–286). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. [in Slovak]

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 10.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 17.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Семанова Мірослава
PhDr., PhD, доцент
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети
м.Братислава, Словаччина

Нога Владімір
PhDr., PhD
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети
м.Братислава, Словаччина

Кендерешова Елена
Mgr., PhD
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Св.Єлизавети
м.Братислава, Словаччина

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА ГРОМАДСЬКЕ МЕДСЕСТРИНСТВО: ПАРТНЕРСТВО ДЛЯ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми співпраці медсестер та соціальних працівників у сфері охорони здоров'я, які відіграють важливу роль у зменшенні нерівності у сфері охорони здоров'я в середовищі маргіналізованих та соціально незахищених груп. Метою опитування було проаналізувати ролі та готовність медсестер до виконання роботи в цих громадах, виявити основні перешкоди у наданні медичної допомоги та співпраці із соціальними працівниками, оскільки соціальний працівник є невід'ємною частиною роботи медичних працівників. Емпірична частина роботи була проведена за допомогою самостійно складеної анкети. В опитуванні взяли участь 63 медсестри, які працюють у сфері догляду за дітьми в громаді. Результати показали, що найчастішою цільовою групою, з якою контактують медсестри, є ромська громада – цей варіант вказали 33 (52%) медсестри. Далі йдуть бездомні люди 11 (17,5%), люди похилого віку без сімей (17,5%), матері-одиначки з дітьми 8 (13%). Під час роботи з цими групами до 23 медсестер (34%) повідомили про мовний бар'єр. 23 медсестри (36,5%) повідомили про використання допомоги соціальних працівників, а також було 12 (19%) медсестер, які не були знайомі з діяльністю соціального працівника. П'ятдесят (79%) медсестер повідомили про необхідність кращого поєднання громадської медсестринської діяльності із соціальними послугами/допомогою, консультуванням. Сім (11,5%) медсестер не змогли оцінити цю потребу. До 22 медсестер (35%) вітали б більш спеціалізовану освіту в галузі громадської медсестринської діяльності. У дискусії отримані дані порівнюються зі знаннями з професійної літератури та вказується на необхідність законодавчого закріплення громадської медсестринської справи та розвитку міжпрофесійної співпраці.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, громадське медсестринство, медсестра, люди з неблагополучних сімей.

УДК 373.5.091.12:37.013.74
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.246-255

Смагін Ігор Іванович
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,
м.Житомир, Україна
igsmagin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3464-4595

Смагіна Таїса Миколаївна
кандидат педагогічних наук
завідувачка кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,
м.Житомир, Україна
smagina1967@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0659-5431

ПРОФЕСІЙНІ НАВЧАЛЬНІ СПІЛЬНОТИ І МЕРЕЖІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАХІДНИХ МОДЕЛЕЙ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Здійснено теоретико-порівняльний аналіз професійних навчальних спільнот (PLC) як феномену сучасної шкільної освіти в контексті подолання професійної ізоляції вчителя. Розглянуто генезу концепції PLC у західній педагогічній думці, зокрема ідеї колегіальності, професійного капіталу, рефлексивної практики та мережевої взаємодії. Проаналізовано відмінності між «сильними» і «слабкими» формами колегіальності, ризики штучної колегіальності та умови формування колаборативної культури в школі. Узагальнено підходи до організації професійних спільнот і мереж (PLC, NLC, PLN), їхні функції, переваги та обмеження. Здійснено зіставлення західних моделей із сучасною українською практикою інституціоналізації професійних спільнот у системі післядипломної освіти. Обґрунтовано, що ефективність професійних навчальних спільнот залежить від поєднання нормативної підтримки з культурними чинниками довіри, автономії та спільної відповідальності. Окреслено перспективи подальших емпіричних досліджень впливу PLC на якість педагогічної практики та результати навчання учнів. Професійні спільноти учителів можуть стати дієвою відповіддю на «ізоляцію в класі» та ресурсом професійного капіталу лише за умови переходу від формальної взаємодії до спільного професійного мислення й дослідження практики.

Ключові слова: професійні навчальні спільноти, колегіальність, професійна ізоляція, мережеве навчання, шкільна освіта.

Вступ. Проблема формування професійних учительських мереж в Україні чітко окреслилася у 2020 році з початком створення мережі центрів професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРПП). Відповідно до Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, професійна спільнота визначається як товариство (об'єднання, група) педагогічних працівників, яких об'єднують спільні інтереси за родом їхньої професійної діяльності [1].

У попередній період своєрідним аналогом сучасних професійних мереж були методичні об'єднання та творчі проблемні групи, діяльність яких регламентувалася нормативними приписами та адміністративними вимогами [2,с.543–544]. Українські вчителі мали досвід співпраці в межах предметних методичних об'єднань, проведення відкритих уроків та обміну досвідом. Проте така діяльність здебільшого мала планово-обов'язковий характер, що знижувало рівень внутрішньої мотивації та професійного натхнення. Показово, що, за даними Українського інституту розвитку освіти, 85,4% українських учителів брали участь у різних професійних об'єднаннях – показник, який суттєво перевищує середній міжнародний (36,9%) [3, с.22]. Однак високий рівень формальної участі не завжди означав реальну професійну взаємодію та горизонтальне навчання.

Із демонтажем системи методичних служб відбулася поступова дезінтеграція усталених, хоча й формалізованих, освітніх мереж. Унаслідок цього актуалізувалася проблема переходу від регламентованої, нормативно скерованої «згори» співпраці до самокерованих професійних спільнот, що ґрунтуються на внутрішній мотивації, взаємній довірі та горизонтальній взаємодії педагогів.

У такій ситуації закономірно постає питання: чи здатні сучасні професійні спільноти виконувати функцію дієвого інструменту професійного розвитку та підтримки стійкості вчителя в умовах постійних освітніх змін? Відповідь на це питання потребує не лише аналізу національного досвіду, а й критичного осмислення світових моделей професійної колаборації з урахуванням їхніх переваг, обмежень і культурних передумов ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформа НУШ, цифровізація освіти та євроінтеграційні процеси радикально трансформували умови професійної взаємодії педагогів. Значна частина досліджень українських учених присвячена мережевим формам співпраці вчителів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Так, Т. Коломієць розглядає мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку, підкреслюючи потенціал електронної пошти, форумів, вебінарів і відеоконференцій для об'єднання педагогів за спільними інтересами [4]. Дослідниця зазначає, що такі спільноти сприяють пошуку рішень професійних проблем і розширенню горизонтів співпраці, водночас підкреслює недостатню системність їх функціонування.

О. Малихін та Н. Арістова аналізують феномен віртуальних педагогічних спільнот, які забезпечують безперервний обмін знаннями без часових і терито-

© Смагін І. І., Смагіна Т. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

ріальних обмежень [5]. Дослідники виокремлюють спільні ознаки таких об'єднань: добровільність участі, наявність спільної мети професійного розвитку, активне використання цифрових інструментів комунікації. Віртуальні спільноти, на їхню думку, стають платформою для колективного осмислення педагогічних проблем і самонавчання.

Практико-орієнтоване дослідження І. Воротникової демонструє досвід створення професійних мереж учителів природничо-математичних предметів і курсів [6]. Авторка описує приклади використання електронних розсилок, вебінарів, платформених сервісів, вікі-ресурсів для формування предметних спільнот практики.

У публікації О. Овчарук та І. Іванюк професійні мережі розглядаються як середовище формування цифрових компетентностей учителів у процесі дистанційного навчання. Авторки підкреслюють, що саме взаємонавчання «в дії» забезпечує ефективне опанування нових інструментів і методик [7].

Екосистемний підхід до розуміння освітніх мереж пропонує І. Леонтьєва [8], яка розглядає професійні спільноти як складову освітньої екосистеми поряд із формальними інституціями. У такій моделі мережеві спільноти практики виступають середовищем адаптації до змін, зокрема в умовах пандемії та воєнного стану.

Публікації Українського інституту розвитку освіти [9] містять практичні алгоритми створення й розвитку професійних спільнот, що свідчить про поступовий перехід від концептуалізації до нормативно-методичного забезпечення діяльності таких об'єднань.

Практичний вимір представлений також матеріалами для організації наставництва [10], які також спрямовані на підтримку професійних спільнот на рівні територіальних громад.

Аналіз публікацій засвідчує трансформацію концепції професійного об'єднання – від формалізованих методичних структур до динамічних самокерованих спільнот. Ключовими тенденціями є горизонтальність взаємодії, гнучкість форматів (поєднання офлайн і онлайн), а також психологізація професійного простору, де спільнота розглядається як ресурс профілактики професійного вигорання.

Водночас переважна більшість досліджень має описово-концептуальний характер. Методологічно домінують аналіз літератури, класифікації та моделювання. Польові емпіричні дослідження – опитування, експериментальні спостереження, статистичний аналіз ефективності спільнот – представлені фрагментарно. Разом із тим, обмеженість емпіричної бази та фрагментарність національних досліджень актуалізують потребу в ширшому аналітичному горизонті. Становлення професійних учительських спільнот в Україні відбувається в умовах системної трансформації освіти, що збігається з глобальними процесами переосмислення ролі вчителя, автономії школи та мережевих форм професійного розвитку. У такій ситуації звернення виключно до внутрішнього досвіду є недостатнім.

Е. Гаргрівз і М. Фуллан пишуть [11, с.106], що вчительська робота є «однією з найсамотніших», де все ще вважається прийнятним працювати наодинці, у просторі, захищеному від стороннього втручання. Як зазначають автори, найпоширенішим станом у педагогічній професії тривалий час залишалася професійна ізоляція – коли вчитель працює сам, осторонь своїх колег. І цей стан досі не зник. Ізоляція дає вчителям змогу зберігати автономію та самостійно ухвалювати професійні рішення у своїх класах. Проте водночас вона позбавляє їх цінного зворотного зв'язку, який міг би зробити ці рішення більш зваженими та ефективними.

Індивідуалізм – це не просто настрій чи манера поведінки, і тим більше не психологічна вада вчителів. Він укорінений у самих умовах і контекстах педагогічної праці – у структурі робочого часу, просторовій організації шкіл, системах зворотного зв'язку тощо [11, с.111].

Проте в перші десятиліття XXI століття ці умови й традиції зазнали суттєвих змін. Взаємне наставництво (peer coaching), менторство, професійні спільноти, що навчаються почали зближувати вчителів і відкривати нові можливості для розвитку педагогів, викладання та професійного зростання.

Метою статті є теоретично проаналізувати феномен професійних спільнот учителів як відповідь на проблему «ізоляції в класі», узагальнити західні підходи (PLC, NLC/PLN; дебати про колегіальність, професійний капітал, «штучну колегіальність»), щоб окреслити умови ефективності учительських спільнот і ризики їх формалізації в українській системі професійного розвитку.

У дослідженні використано комплекс теоретичних **методів**, адекватних предмету й джерельній базі статті:

– теоретико-методологічний аналіз і синтез наукової літератури щодо колегіальності, «ізоляції в класі», PLC/NLC/PLN та механізмів професійного навчання вчителів.

– типологізація та концептуальне моделювання (розрізнення форм колегіальності; відмежування «слабких» і «сильних» форм співпраці; розведення PLC як «ядра» внутрішньошкільної взаємодії та мережевих форматів NLC/PLN).

– критичний аналіз ризиків мережевої взаємодії (неавтентичність, бюрократизація, дифузія відповідальності, проблема якості контенту) та інтерпретація умов мінімізації ризиків (різноманіття думок, незалежність, децентралізація, агрегація).

За характером джерел і викладу стаття має оглядово-аналітичний дизайн і не претендує на польове емпіричне вимірювання ефективності спільнот; навпаки, вона проблематизує дефіцит таких даних в українському контексті.

Виклад основного матеріалу. Хоча поняття «професійна спільнота, що навчається» з'явилося в 1960-х роках, такі професійні спільноти як об'єкт наукового зацікавлення привернули до себе увагу наприкінці 1980-х – початку 1990-х років. Учительська «ізоляція в класі» розглядалася як одна з ключових причин, чому педагоги нерідко відчувають тривогу щодо власної професійної ефективності, бояться зовнішнього оцінювання та залишаються замкненими у поточних подіях свого класу. Така ізольованість створює умови, за яких учителі уникають дослідження або прийняття альтернативних педагогічних підходів, оскільки це може поставити під сумнів їхні усталені уявлення й практики або виходити за межі того, що вже знайоме й звичне. Отже, звільнення вчителів від ізоляції розглядалося не лише як позитивний крок для розвитку колегіальності між педагогами, а й як необхідна передумова для досягнення справжніх і тривалих змін в освіті.

За висновками Е. Гарґрівза, починаючи з кінця 1980-х років, дедалі більше досліджень свідчили, що школи, у яких учителі співпрацюють і підтримують високий рівень взаємної особистої та професійної довіри, загалом демонструють кращі результати, ніж заклади зі схожим складом учнів, де педагоги працювали відокремлено [12, с. xxi]. З того часу було ці-

леспрямовано розроблено та створено багато нових форм професійної співпраці, таких як професійні спільноти, що навчаються, команди обробки даних, дослідження уроків та мережі шкіл, що практикують науку про вдосконалення.

Поняття «професійна спільнота, що навчається» (Professional Learning Communities – PLC) почало використовуватися в 1990-х роках після того, як книга П. Сенге популяризувала ідею організацій, що навчаються [13]. Нагадаємо, що за висновками П. Сенге, організація, що навчається, – це група людей, які працюють разом, щоб покращити свої можливості для створення результатів, які для них дійсно важливі.

Ідея такої організації тісно пов'язана з ідеєю рефлексивної практики, яку підтримував Д. Шен у своїх книгах. Дослідник критикував «технічну раціональність» – ідею, що професійна діяльність ґрунтується лише на застосуванні наукових теорій і технік. Д. Шен запропонував концепцію «рефлексія в дії» (reflection-in-action), яка описує, як компетентні професіонали імпровізують і мислять на ходу, стикаючись з унікальними та невизначеними ситуаціями [14]. Учений ідею рефлексивної практики застосував і розширив саме в контексті освітньої діяльності та підготовки педагогів: запропонував тематичні дослідження, які демонструють, як вчителі та інші фахівці в галузі освіти можуть використовувати рефлексію для покращення своєї роботи [15].

Ч. Б. Майєрс і Л. К. Майєрс зробили наступний крок у популяризації ідеї. Вони використали поняття «професійна спільнота, що навчається» стосовно шкіл і вчителів у своєму спільному підручнику 1995 року «Професійний педагог: новий вступ до викладання та шкіл» [16].

У США в 1990-і роки стали популярними PDS-школи (Professional Development Schools) – школи професійного розвитку, які функціонували як партнерські структури при університетах, здебільшого педагогічного спрямування. Основною метою таких шкіл було забезпечення взаємовигідної співпраці між закладами вищої та середньої освіти. У межах цього партнерства здійснювалася практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів у реальному шкільному середовищі, організовувався професійний розвиток вчителів шкіл і викладачів вищої школи, проводилися прикладні освітні дослідження, а також впроваджувалася інноваційна педагогічна практика з метою підвищення результатів навчання учнів. Модель PDS стала прикладом інтегрованого підходу до розвитку освіти, в якому поєднувалися навчання, викладання, дослідження та оновлення практики. Такі заклади активно підтримувалися Національною асоціацією шкіл професійного розвитку. З 2023 року ця асоціація функціонує під новою назвою – «Національна асоціація партнерства між школами та університетами».

У 1996 році Ч. Майєрс на щорічних зборах Американської асоціації досліджень в освіті виголосив доповідь під назвою «За межами PDS: школи як професійні навчальні спільноти», в якій запропонував перехід від зусиль шкіл професійного розвитку (PDS) до шкіл як професійних спільнот, що навчаються [17]. Дослідник сформулював чотири взаємопов'язані орієнтири для реформування освіти: школи як морально засновані спільноти учнів; навчання як інтелектуальне конструювання досвіду; викладання як професійне розв'язування проблем; професійне знання як знання практики].

Ч. Майєрс запропонував університетам і школам створювати єдину спільноту практиків, в якій усі – від студентів-педагогів до досвідчених учителів – навчаються разом і вдосконалюють школу як живу систему. Він озвучив ідею щодо перетворення партнерства «університет–школа» на частини ширших професійних спільнот, що навчаються, метою яких є покращення освітнього процесу і професійного зростання вчителів. Йшлося не просто про кращу підготовку новачків, а про зміну самої логіки школи як місця, де всі – від директора до учня – навчаються разом [17].

Проте початковий ентузіазм стосовно переваг колегіальності, характерний для ранніх 1990-х років, з часом поступився місцем дедалі більшому скептицизму та критичному переосмисленню. Дослідники і практики почали уважніше розглядати умови, зміст і наслідки професійних взаємин між учителями, акцентуючи на тому, що не всяка форма співпраці автоматично сприяє професійному зростанню чи покращенню якості навчання. Цей другий погляд розпочався з посиленої перевірки колегіальності вчителів.

Е. Гарґрівз і М. Фуллан застерігали від того, що прагнучи усунути індивідуалізм (звичну або нав'язану практику роботи наодинці), не варто знищувати індивідуальність – тобто право на власну думку, потребу в самотності чи навіть своєрідність. На їхнє переконання, подолання індивідуалізму не означає уніфікації мислення чи колективного конформізму. Навпаки, індивідуальність породжує творчу незгоду й готовність до ризику – ті чинники, які живлять динамічне групове навчання та розвиток. У найкращих професійних освітніх спільнотах сильна співпраця поєднується з виразною індивідуальністю, створюючи живі, інноваційні спільноти навчання й зростання [11, с.111].

Д. В. Літл стверджувала, що у великій кількості шкіл, і протягом тривалого часу, вчителі є колегами лише за назвою [18, с.165]. Дослідниця нагадувала, що спільні зусилля суперечать історичним прецедентам і, як правило, були нестабільними, короткочасними та другорядними порівняно з іншими пріоритетами [18, с.187].

В іншій публікації Д. В. Літл [19] нагадувала, що прагнення до співпраці між учителями на початку 1990-х років спричинило багато експериментів – від коучингу, наставництва та спільного ухвалення рішень до міждисциплінарних команд і предметних «колаборативів». Така кількість форм свідчила, наскільки актуальним стало питання: чи є взаємини між колегами справді центральними для успіху вчителя, задоволення роботою та ефективності школи? Але, зауважувала дослідниця, термін «колегіальність» часто використовувався без чіткого змісту, з позитивним відтінком – ніби будь-яка взаємодія, що руйнує ізоляцію, автоматично підсилює професіоналізм і якість навчання.

Однак Дж. Літтл наголошувала: не всяка співпраця є корисною, а тісні групи можуть однаково добре як підтримувати зміни, так і зберігати статус-кво. Вона розрізняла «слабкі» та «сильні» форми колегіальності, не за рівнем компетентності, а за тим, наскільки колеги реально впливають один на одного. Дослідниця створила умовний континуум – від повної незалежності до взаємозалежності вчителів та проаналізувала колегіальні взаємини в межах кожного виявленого типу.

1. «Розповіді та пошук ідей» (Storytelling and Scanning for Ideas). Це мінімальний рівень взаємодії: короткі обміни історіями, випадкові поради, обговорення в учительській [19, с.513–515].

2. «Допомога і підтримка» (Aid and Assistance). Колегіальність тут зводиться до готовності допомог-

ти, коли про це просять [19, с.515–517].

3. «Обмін матеріалами та ідеями» (Sharing). Вищий рівень – коли вчителі регулярно діляться матеріалами, завданнями, методами, роботою учнів. Це робить навчання більш публічним і координованим, створює спільне бачення освітнього процесу [19, с.518–519].

4. «Спільна робота» (Joint Work). Найвища форма співпраці: спільна відповідальність за навчання, колективна автономія, лідерство й ініціатива у прийнятті педагогічних рішень [19, с.519–523].

Д. В. Літл наголошує: важливо не лише як співпрацюють учителі, а що саме вони обговорюють і які переконання поділяють. Більш тісні взаємини не гарантують, що спільні цінності будуть спрямовані на благо учнів. Іноді колегіальні групи лише взаємно підтверджують низькі стандарти або закріплюють консервативні погляди.

Учителі утворюють багато природних груп співпраці – за предметом, віком учнів, спільними інтересами, поглядами. Однак адміністрації часто створюють штучні колаборативи – команди, комітети, наставництво – які не збігаються з реальними зв'язками вчителів. Якщо ці ініціативи не відповідають культурі школи чи переконанням учителів, вони стають неавтентичними і короткотривалими [19].

Д. В. Літл підсумовує: професія вчителя історично базується на індивідуалізмі, приватності та консерватизмі. Більшість форм «колегіальності», що здаються прогресивними, насправді не руйнують ці традиції, а часто їх підсилюють. І тільки ті види взаємодії, що вимагають взаємозалежності, колективної автономії і відкритої рефлексії, можуть змінити культуру школи.

У 1992 р. Д. В. Літл писала, що дебати та дискусії – як щодо шкіл, так і в коментарях про сучасне суспільство – надають нам набір перспектив та концептуальних вимірів, за допомогою яких ми можемо вийти за межі «концептуально аморфної та ідеологічно оптимістичної» позиції щодо незалежності та колегіальності у професійній роботі вчителів [20].

У 1993 р. Д. В. Літл та М. В. Маклафін написали книгу, де розглянули роботу вчителів у зв'язку з центральною проблемою їхнього життя в школі: вчителі як окремі «ремісники», але які є членами професійної спільноти [21, с. vii]. Авторки зазначали, що в освітніх реформах існує тенденція абсолютизувати окремі ідеї, розглядаючи їх як універсальне розв'язання всіх проблем. Так сталося і з концепцією колегіальності: необхідність подолання ізоляції вчителів не заперечувалася, однак відкритими залишалися питання умов, цілей і підтримки такої співпраці. Тому сама концепція спільноти й надалі потребує критичного аналізу та розвитку [21].

Ставлячи під сумнів уявлення про спільноту як монолітне явище, авторки показують різноманітність форм, яких вона може набувати (зокрема кафедри, предметні спільноти та школи-магніти), а також те, що її характер відрізняється від школи до школи залежно від місцевих умов, які визначають можливості професійного розвитку та участі вчителів. Дослідниці [21] визначили сім елементів ефективності шкіл, що функціонують як професійні освітні спільноти: спільні норми та переконання; колегіальні стосунки; культура співпраці; рефлексивна практика; постійне дослідження та осмислення ефективної педагогічної практики; професійне зростання; взаємна підтримка та взаємні зобов'язання. Ці елементи досі вважаються основоположними характеристиками професійних освітніх спільнот [21].

Проблема «природності» і «штучності» колегіальності на початку 1990-х років була досить актуальною. Е. Гарґрівз і Р. Доу ввели термін «штучна колегіальність» для опису випадків, коли вчителів запрошували до співпраці над порядком денним, розробленим адміністраторами та політиками [22]. Попри зростання ідеї співпраці, автори публікації помітили парадокс: учителів закликають до колегіальності саме тоді, коли централізований контроль над змістом і методами навчання лише посилюється. Ініціативи «спільного розвитку» часто набувають форми бюрократичних програм, спрямованих не на розширення автономії, а на керовану стандартизацію поведінки педагогів.

Автори виявили два типи професійної взаємодії:

– справжня культура співпраці (collaborative culture) – формується еволюційно, базується на довірі, відкритості, підтримці, спільному осмисленні практики; учителі самі визначають свої цілі, досліджують власні проблеми, розвивають знання «зсередини професії»;

– штучна колегіальність (contrived collegiality) – це адміністративно нав'язана взаємодія – «організовані згори» зустрічі, наради, обговорення, де вчителі лише впроваджують чужі методики. Вона покликана забезпечити виконання реформ, а не розвиток учителя [22].

На прикладі взаємного коучингу (peer coaching) автори продемонстрували, що навіть добре задумані моделі професійного навчання можуть перетворитися на інструменти контролю, якщо їхній зміст редукується до технічного рівня («як навчати») без етичного та педагогічного осмислення («для чого навчати»). Е. Гарґрівз і Р. Доу стверджують, що реальні освітні зміни можливі лише за умови поєднання колегіальності з автономією – коли учителі добровільно залучаються до спільного навчання, зберігаючи професійну незалежність і здатність до критичної рефлексії [22].

Ця стаття стала однією з ключових у формуванні сучасного розуміння професійних навчальних спільнот (PLC), окресливши ризики формалізованих реформ і необхідність культурного переосмислення ролі вчителя як професіонала з критичним мисленням.

У 1997 році Ш. Горд висловила низку ідей щодо освітніх мереж:

– освітні мережі та професійні спільноти, що навчаються, створюють середовище, де вчителі об'єднуються для спільного вивчення, обговорення і впровадження педагогічних практик, які сприяють підвищенню результативності навчання школярів;

– мережі допомагають зменшити ізоляцію вчителів, підвищити їхню мотивацію, розвивати спільне почуття відповідальності за успіх учнів;

– процеси в таких мережах базуються на взаємній довірі, спільній візії, колективній рефлексії та постійному професійному розвитку [23].

Ш. Горд є однією з головних авторів концепції PLC, що стала основою для глобальних підходів у реформуванні шкіл і професійного розвитку вчительства. Її науковий доробок пропонує методики для підтримки освітніх лідерів і розробку стратегій змін, які об'єднують адміністраторів і педагогів для досягнення спільної мети покращення шкільної освіти.

У 1998 році Р. Дюфур та Р. Е. Ікер видали книгу «Професійні спільноти, які навчаються, на робочому місці: найкращі практики для підвищення успішності учнів» [24]. Саме цей факт визнають вже як першу популяризацію поняття PLCs. На їх думку: «Найперспективніша стратегія для сталого, суттєвого вдо-

сконалення школи – це розвиток здатності шкільного персоналу функціонувати як професійні спільноти, що навчаються» [24, с. xi].

Р. Дюфур та Р. Ікер визначили шість характеристик успішних закладів освіти: спільна місія, бачення та цінності; колективне дослідження статус-кво, пошук та тестування нових методів і рефлексія над результатами; співпраця; орієнтація на дії та експерименти; акцент на постійному вдосконаленні; орієнтація на результат [24].

Інші дослідники виокремили досить схожі характеристики. У своєму великому огляді літератури про заклади освіти, Р. Болам, А. Макмегон, Л. Столл, С. Томас та їхні колеги визначили п'ять характеристик ефективних закладів освіти, а саме: спільні цінності та бачення; колективна відповідальність за навчання учнів; співпраця, зосереджена на навчанні; індивідуальне та колективне професійне навчання; рефлексивне професійне дослідження [25].

До цього списку дослідники додали три додаткові характеристики, що випливли з їхньої власної роботи: 1) відкритість та партнерство; 2) інклюзивне членство та 3) взаємна довіра, повага та підтримка [25]. Вони визначили ефективну PLC як таку, що має здатність сприяти й підтримувати професійний розвиток усіх учасників шкільної спільноти з колективною метою – підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Р. Болам та ін. стверджують, що ефективність PLC слід оцінювати за трьома критеріями: кінцевим впливом на навчання та розвиток учнів; проміжним впливом на професійне навчання, результативність та моральний дух; операційною ефективністю [25].

Об'єднання спільнот у мережі NLC (Networked Learning Community – Мережева спільнота навчання або мережева освітня спільнота) стало наступним викликом і для науковців, і для практиків.

Обидва поняття PLC та NLC належать до парадигми спільного професійного розвитку педагогів, але відрізняються масштабом, структурою взаємодії та способом поширення знань.

PLC – це внутрішньошкільні або локальні спільноти, що об'єднують педагогів однієї школи (іноді – кількох шкіл одного району) навколо спільної мети підвищення якості освіти. Основні риси такої спільноти:

– колегіальність і спільна відповідальність: учителі систематично працюють над аналізом даних про навчання, удосконаленням освітніх практик і підтримкою одне одного;

– фокус на учнях – головна мета діяльності PLC полягає у поліпшенні результатів навчання на основі професійного зростання вчителів;

– регулярність і сталість взаємодії – зустрічі відбуваються циклічно та інтегровані у шкільну культуру;

– локальний характер – PLC існує всередині однієї організації, де вчителі мають спільний контекст і спільну адміністративну структуру.

NLC – це міжшкільні або міжінституційні мережі, які об'єднують педагогів, школи й освітні установи для спільного навчання, обміну практиками та створення інновацій. Основні риси:

– мережевість і відкритість: учасники працюють не лише в межах власної школи, а й у регіональних чи національних мережах;

– горизонтальна структура взаємодії – школи рівноправно обмінюються досвідом, без ієрархічної підлеглості;

– інноваційний акцент – NLC спрямовані на розроблення нових моделей навчання, оцінювання, лідерства;

– підтримка зовнішніх партнерів – університетів, освітніх фондів, державних агентств тощо.

І PLC, і NLC спираються на ідеї колегіальності, довіри, професійного діалогу й бачення школи як спільноти, що навчається. Однак PLC більше орієнтовані на внутрішнє вдосконалення школи, тоді як NLC – на зовнішню взаємодію та розбудову інноваційного освітнього простору між школами.

Отже, PLC можна уявити як «ядро» професійного розвитку всередині школи, а NLC – як мережу таких ядер, що взаємодіють для поширення спільного знання й культури безперервного навчання.

Дж. Чепмен і Д. Аспін окреслили низку ключових функцій і переваг професійних мереж для освітянського середовища, наголошуючи на їхньому трансформаційному потенціалі в контексті реформування освіти:

– мережі можуть виступати каталізатором впровадження освітньої політики, забезпечуючи її горизонтальну та вертикальну інтеграцію – як між різними інституціями одного рівня, так і між рівнями управління;

– мережі здатні формувати сприятливе ставлення до реформ, переводячи абстрактні політичні настанови у конкретні форми взаємодії, практичні дії та зміну поведінки серед широкого кола зацікавлених сторін;

– мережі відкривають можливості для спільного й розподіленого лідерства, активізуючи колективну відповідальність і мобілізуючи ресурси громади, зокрема поза межами формальної освітньої сфери;

– мережі сприяють розвитку освітнього потенціалу, функціонуючи як простір створення нових знань і взаємного навчання, що, своєю чергою, може виконувати роль зворотного зв'язку для удосконалення освітньої політики та практики;

– мережі здатні розширити фокус змін, виходячи за межі окремого освітнього закладу (мікрорівня) і забезпечуючи системну взаємодію на мезорівні (міжінституційному), що дає змогу масштабувати інновації на всі рівні – мікро-, мезо- та макрорівень [26, с.658].

Але С. Кац, Л. Ерл, С. Бен Джаафар зазначали, що темпи використання PLC як «гарної ідеї» набагато перевищують наявні докази їхньої ефективності. Дослідження різних типів професійних освітніх колективів засвідчують, що спільна робота може сприяти позитивним змінам, але так само вона може виявитися неефективною або навіть зашкодити, зберігаючи статус-кво та ускладнюючи впровадження нововведень [27].

Освітній ландшафт різних країн заповнений мережами різних форм. Попри достатній рівень консенсусу щодо того, що таке ефективна PLC, її впровадження в реальному світі виявилося набагато складнішим завданням. Хоча створено безліч структур, які дозволяють групам освітян зустрічатися, справжня зосередженість на питаннях практики виявилася набагато складнішим завданням.

Як стверджують С. Кац, Л. Ерл, С. Бен Джаафар, щоб мережі навчання були справді ефективними, недостатньо лише створити зв'язки між учасниками [27]. За результатами численних досліджень у галузі соціальної психології, існує низка когнітивних і поведінкових ризиків, які можуть істотно знизити ефективність колективної взаємодії. Серед них – явища дифузії відповідальності, соціального байдикування, групового мислення та деіндивідуалізації.

Окрім психологічних загроз, перед мережами постає і виклик контролю якості. У випадку відсутнос-

ті відповідального управління мережі здатні поширювати будь-який контент, не обов'язково корисний або обґрунтований. Виникає питання: що вирізняє ефективні мережі, де «багато хто розумніші за небагатьох», від неефективних чи навіть шкідливих? [27].

У відповідь на це Дж. Суровецькі окреслив чотири ключові параметри, що мінімізують зазначені ризики і підвищують ефективність мереж:

- *різноманіття думок* – забезпечення достатньої варіативності поглядів у групі, що розширює спектр можливих рішень, підходів і перспектив; воно підвищує потенціал до інновацій, вирішення складних проблем та розвитку;

- *незалежність* – гарантування індивідуальної автономії в мисленні; вільне вираження непопулярних або нестандартних думок можливе лише за умов відсутності тиску на конформізм; саме це створює підґрунтя для продуктивного діалогу;

- *децентралізація* – принцип, за якого ініціативи та рішення виникають «знизу», а не нав'язуються «згори»; децентралізація передбачає локалізовані зусилля щодо ідентифікації проблем і пошуку відповідей на них на основі реального контексту й потреб;

- *агрегація* – наявність механізму, який дозволяє ефективно інтегрувати різноманітні думки, досвід та знання в єдине ціле задля користі всієї спільноти; агрегація є ключовою умовою того, щоб локальні відкриття перетворювалися на спільний інтелектуальний ресурс [28].

С. Кац, Л. Ерл та С. Бен Джаафар визначили сім ключових факторів успішного функціонування мереж навчальних спільнот (NLC), що виявляються як на рівні окремих шкіл, так і на рівні всієї мережі: мета і фокус, стосунки, співпраця, дослідження, лідерство, підзвітність та розбудова потенціалу і підтримка [27, с.10].

У книзі «Навмисне переривання: руйнування навчальних бар'єрів для професійної практики» С. Кац та Л. Ейн Дак визначили шість психологічних перешкод до навчання в NLC: недостатнє продумування можливих варіантів; орієнтація на підтвердження власних гіпотез замість їхнього критичного перегляду; надмірна увага до яскравих або помітних аспектів; схильність вважати себе винятком із правил; нерішучість у спробах діяти в новому напрямку; небажання демонструвати власну вразливість [29, с.51–68].

Автори стверджують, що люди схильні використовувати ментальні скорочення, щоб уникати складного мислення. Історично швидке, «низькорівневе» мислення забезпечувало оперативні дії, тоді як глибше, рефлексивне мислення потребувало часу. Саме тому й сьогодні більшість людей інстинктивно уникає когнітивної складності. Як влучно зазначають дослідники, особливо розумні люди можуть знайти раціоналізацію для будь-чого, у що хочуть вірити і це можна назвати пасткою інтелекту [29, с.52]. Тому потрібно навмисно переривати упередження. Стратегія переривання, на їхню думку, має такий алгоритм:

– створення когнітивного дисбалансу (людина починає сумніватися в своїй впевненості);

– конструктивне зіткнення з альтернативними підходами чи результатами;

– фокусування на аналізі власної практики;

– супровід, рефлексія та перехід до нових моделей дії [29].

Мета такого «переривання» полягає не в тому, щоб змусити педагога негайно змінити все, а в тому, щоб вивести його у простір мислення, де вже неможливо діяти автоматично. Саме там починається глибоке професійне навчання, що поступово веде до трансформації практики.

Першим кроком автори називають усвідомлення педагогом меж власного контролю – розуміння, що в реальності існують речі, які не підлягають його безпосередньому впливу. Хоча більшість людей це визнають, багато хто все ж витрачає значну частину часу та енергії на роздуми про те, як би вони хотіли вплинути на неконтрольоване. Це й є пастка активності.

С. Кац та Л. Ейн Дак [29] звертають увагу педагогів на необхідність зосереджувати зусилля там, де справді існують можливості для змін. Замість того щоб пасивно бажати неможливого, варто діяти в межах власного впливу – саме тут і починається справжня педагогічна сила.

Успішні шкільні спільноти не виникають лише завдяки формальним рішенням чи зовнішнім інструкціям. Вони народжуються зсередини – з культури взаємоповаги, довіри та підтримки. Е. Гарґрівз і М. Фуллан у своїй праці переконливо демонструють, що основою справді ефективної співпраці є жива колаборативна культура, вкорінена в повсякденному шкільному житті [11, с.112]. Дослідники нагадують, що в колаборативних культурах невдачі й невизначеність не приховуються й не захищаються, а навпаки – обговорюються відкрито, щоб отримати допомогу та підтримку. Такі культури ґрунтуються на широкій згоді щодо базових цінностей, але за цих умов допускають, а подекуди навіть заохочують розбіжності в межах цієї згоди.

Школи, де панує колаборативна культура, вирізняються високою працездатністю, відданістю справі, колективною відповідальністю та почуттям гордості за спільну роботу. Тому, радять автори дослідження, марно організовувати для вчителів спільні зустрічі, змушуючи їх порівнювати роботи учнів чи обговорювати тривожні дані, якщо ще не створено бази довіри та безпеки, яка відкриє їх до діалогу, а не змусить закритися. Так само безглуздо й дорого проводити у всьому окрузі стандартні тренінги про те, як стати професійними навчальними спільнотами, якщо директори шкіл не змогли або не захотіли вибудувати атмосферу взаємної поваги між педагогами [11, с.112].

Колаборативні культури не лише можуть бути неформальними – вони повинні такими залишатися. Без інвестицій у глибинні міжособистісні зв'язки будь-яка співпраця стане штучною, вимушеною або навіть руйнівною. Ці глибинні зв'язки передбачають турботу про людей як про особистостей, врахування їхніх життєвих обставин – втрат, сімейних криз чи просто важких днів [11, с.113].

В останній час в документах міжнародних організацій, які значно впливають на розвиток освіти в глобальному вимірі та в наукових розвідках учених із багатьох країн стало популярним поняття «професійна навчальна мережа» (PLN).

Дослідники мережевої взаємодії у підходах і визначеннях часто спираються на висновки Е. Венгера-Трейнера. За його визначенням, спільноти практиків – це групи людей, які поділяють спільну турботу або захоплення тим, чим вони займаються, і намагаються робити це краще у регулярній взаємодії [30, с.11]. Але для формування спільноти потрібно знайти відповіді на низку питань:

– Якою має бути спільнота? Як її члени ідентифікуватимуть? Чи є ідентифікація зі сферою діяльності джерелом динамізму? Як зберегти це? Чи розуміють та визнають цю сферу діяльності як важливу сферу компетентностей зовнішні зацікавлені сторони або ширший світ?

– Хто має бути в спільноті? Які стосунки вони по-

винні формувати? Який рівень залученості очікується? Хто може взяти на себе лідерство? Як запросити людей до участі та зробити змістовний внесок? Як звернути увагу на важливі голоси, які відсутні або замовчуються?

– Що повинні робити члени спільно? Як зробити реальний досвід практики – з усіма його тонкощами, нюансами та невизначеностями – обговорюваним як основу для навчання? Як це навчання може дозволити практикам змінити ситуацію на практиці? Як спільнота може продемонструвати свій успіх, демонструючи свою цінність на практиці, як внутрішньо, так і світові? [30, с.14].

К. Браун і С. Портман характеризують професійні навчальні мережі як будь-яку групу педагогів, що займається спільним навчанням з іншими поза межами своєї повсякденної спільноти практики з метою покращення викладання та навчання у своїй школі (школах) та/або шкільній системі в цілому [12, с.1]. Це визначення характеризує мережі за допомогою трьох ключових ознак: географії, складу (або членства) та характеру навчання. Автори розглядають PLN як елементи сучасного освітнього ландшафту [12, с.10].

Увага цих дослідників зосереджена на широкому спектрі мережевих форматів, що об'єднують тільки школи або школи з іншими організаціями. Йдеться про дослідницькі спільноти, групи аналізу даних, міжшкільні команди з вивчення уроків, команди професійного розвитку вчителів, а також групи підтримки учнівського добробуту. Як зазначають автори, мережі можуть значно різнитися за складом, характером і спрямуванням. Їх можуть утворювати виключно вчителі або керівники з різних закладів, або ж вони можуть включати взаємодію між педагогами та представниками органів управління освітою – як на місцевому, так і на національному рівнях, а також із залученням інших зацікавлених сторін. Така варіативність відкриває широкі можливості для професійного обміну, співпраці та розвитку [12, с.1].

Що стосується характерних ознак мереж, то географічний чинник передбачає належність учителів до повсякденних спільнот практики з чітко визначеними межами. Ці межі можуть бути як фізичними чи територіальними (наприклад, у межах конкретної школи), так і змістовими – тобто орієнтованими на певні освітні напрями чи навчальні предмети. Натомість освітні мережі (PLN) рідко обмежуються простором або межами конкретного середовища. Вони радше формуються через набір взаємозв'язків між окремими особами або групами, яких об'єднують спільні інтереси – наприклад, певна предметна галузь (сучасні іноземні мови) або проблемне поле (використання оцінювання як інструменту навчання). Водночас знання й досвід, набуті в межах PLN, часто повертаються назад – до «домашніх» професійних спільнот учасників, збагачуючи локальні практики та розширюючи горизонти навчання [12, с.3-4].

Щодо членства, то професійні спільноти, як правило, формуються з представників однієї професійної категорії – наприклад, виключно з учителів, дослідників або певних фахових груп, таких як фахівці з особливих освітніх потреб чи, наприклад, учителі математики. Натомість освітні мережі мають значно ширший склад і можуть охоплювати представників різних професій і сфер. У таких мережах, окрім педагогів, можуть брати участь фахівці місцевих служб, дотичних до освіти (поліція, соціальні служби, ювенальна юстиція, служби охорони здоров'я), дослідники, викладачі університетів, батьки, працівники закладів догляду, а також представники бізнесу чи місцеві роботодавці. Саме таке різноманіття членства забезпечує учасникам персональних освітніх мереж (PLN) багатий і різноплановий ресурс ідей, досвіду та поглядів, з якими вони можуть взаємодіяти й навчатися одне в одного.

Щодо характеру навчання в межах PLN, то у професійних спільнотах, що мають географічну обмеженість (наприклад, шкільні спільноти професійного навчання), навчальна діяльність зазвичай включає: регулярне взаємне спостереження за педагогічною практикою; спільне планування та розробку навчальних програм; трансформацію неявних знань учасників у спільні знання завдяки безпосередній взаємодії; колективне впровадження нових ідей з метою вирішення спільних професійних завдань [12, с. 4].

На відміну від цього, професійні мережі відкривають альтернативні можливості для навчання. Вони сприяють циркуляції знань, досвіду та інших форм соціального капіталу, забезпечуючи доступ до широкого кола точок зору та професійних позицій. Завдяки цьому мережі створюють потенціал для різноманітних підходів до вирішення проблем: учасники використовують ресурси своєї мережі для пошуку нових шляхів розв'язання актуальних викликів [12, с.4].

Однак, як зауважують К. Браун і С. Портман, на відміну від навчання в межах спільнот, мережеве навчання не є цілком колективним. Воно значно більш індивідуалізоване та специфічне для кожного учасника (або підгрупи) мережі, відображаючи їхній професійний контекст та конкретні проблеми, які вони прагнуть вирішити. Часто ці проблеми визначаються їхньою «домашньою» спільнотою [12].

У міжвідомчих мережах навчання, як правило, обмежене певною тематичною сферою – наприклад, межами досліджень, політики чи практики або рамками конкретної професії, такої як освіта, соціальна робота чи охорона здоров'я.

У реальному освітньому середовищі елементи як мереж, так і спільнот зазвичай поєднуються у будь-якій діяльності, що має на меті покращення навчальних результатів учнів. Спільноти часто функціонують як мережі стосунків, а мережі виникають саме тому, що їхні учасники об'єднані спільними інтересами [12, с.4].

Отже, еволюція ідей професійних навчальних спільнот (PLC) та мереж (NLC) показує, що ефективна колективна взаємодія в освіті не зводиться до формальної співпраці чи обміну матеріалами. Вона вимагає глибокої довіри, спільного смислу, здатності до критичної рефлексії та поєднання автономії з відповідальністю. З наведеного аналізу видно, що справжнє професійне навчання виникає лише там, де вчителі не просто працюють разом, а разом мислять, досліджують і ризикують у пошуку нових рішень. Саме тоді спільноти перестають бути інструментом контролю й перетворюються на простір розвитку – для кожного педагога, школи й освітньої системи в цілому.

Висновки. Нормативне оформлення професійних спільнот учителів в Україні (зокрема через створення мережі ЦПРПП у 2020 році) зафіксувало стратегічний поворот від адміністративно керованих форм методичної роботи до мережевих моделей професійної взаємодії. Однак сама нормативність не гарантує появи змістовних горизонтальних практик: без зміни культури взаємодії професійні спільноти ризикують залишитися формою «участі за приписом», а не реальним середовищем професійного навчання.

Український досвід високої формальної залученості вчителів до професійних об'єднань, успадкований від системи методичних служб, виявляє пара-

докс: масовість участі може співіснувати з низькою мотиваційною та інноваційною віддачею. Це означає, що ключовим викликом для сучасної освітньої політики стає не створення чергових структур співпраці, а перехід від «обов'язкової колаборації» до самокерованих спільнот, заснованих на довірі, добровільності та спільному професійному інтересі.

Західні дослідження переконливо показують, що «ізоляція в класі» не є індивідуальною вадою вчителя, а випливає з організації педагогічної праці (просторово-часові режими, приватність класу, слабкі механізми зворотного зв'язку). Тому подолання ізоляції потребує не лише стимулювання «зустрічей», а цілеспрямованого формування колаборативної культури, у якій взаємодія стає частиною повсякденного життя школи.

Аналіз концепції колегіальності засвідчує принципову різницю між «слабкими» та «сильними» формами професійної взаємодії. Епізодичні обміни ідеями, допомога «на запит» або просте поширення матеріалів можуть підтримувати психологічний комфорт і формувати мінімальне відчуття спільності, але не забезпечують стійких змін практики. Реальні трансформації виникають у форматах «спільної роботи», де з'являються взаємозалежність, колективна відповідальність, відкритий аналіз практики та готовність до професійного ризику.

Водночас західний досвід попереджає про ризик «штучної колегіальності», коли співпраця організовується згори як інструмент контролю та стандартизації. За таких умов професійні спільноти можуть відтворювати бюрократичну логіку, яку покликані замінити, і перетворюватися на формалізовані «зустрічі для звітності» замість простору навчання й розвитку.

Ефективність професійних навчальних спільнот (PLC) та мереж (NLC/PLN) залежить від поєднання культурних і організаційних умов: довіри та психологічної безпеки, спільної місії і фокусу, регулярної взаємодії, підтримувального лідерства, механізмів підзвітності, а також розбудови професійного потенціалу. Принципово важливим є баланс між подоланням індивідуалізму та збереженням індивідуальності як джерела творчої незгоди, інновацій і професійної автономії.

Мережеві формати співпраці, попри їхній очевидний потенціал, супроводжуються когнітивними й поведінковими ризиками (дифузія відповідальності, соціальне байдикування, групове мислення, деіндивідуалізація), а також проблемою контролю якості знань і практик, що поширюються. Тому життєздатність мереж вимагає механізмів, які забезпечують різноманіття позицій, незалежність суджень, децентралізацію ініціатив і результативну агрегацію напрацювань.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що професійні спільноти учителів можуть стати дієвою відповіддю на «ізоляцію в класі» та ресурсом професійного капіталу лише за умови переходу від формальної взаємодії до спільного професійного мислення й дослідження практики. Для українського контексту це означає необхідність одночасної роботи на трьох рівнях: нормативно-організаційне забезпечення спільнот; культивування довіри та культури співпраці в школі; розгортання емпіричних досліджень ефективності спільнот із вимірюваними показниками впливу на педагогічну практику й результати навчання учнів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Про затвердження Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 р. № 672. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-п#Text (дата звернення: 04.03.2026).
2. Арешонков В., Смагін І. Анатомія вчительського професіоналізму: монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2023. 616 с.
3. Кипиченко Н., Федоренко О. Консультуємо та створюємо професійні спільноти: путівник для консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Київ, 2022. 42 с.
4. Коломієць Т. Д. Мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип.24. С.375–377.
5. Малихін О. В., Арістова Н. О. Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: віртуальні педагогічні спільноти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Вип.82 (2). С.331–347. https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4271.
6. Воротникова І.П. Професійні мережі для професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. *Розвиток сучасної природничо-математичної освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м.Запоріжжя, жовтень 2013 р.). Запоріжжя, 2013. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Vorotnikova.pdf
7. Овчарук О.В., Іванюк І.В. Підтримка професійного розвитку українських вчителів щодо розвитку цифрових компетентностей в умовах воєнного стану. *Цифрова трансформація освіти*: зб. наук. пр. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. С.45–52.
8. Леонтьєва І. В. The ecosystem of higher teacher education in Ukraine in the context of global change: models and strategies. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип.42 (2). С.29–35. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-42-2-29-35.
9. Кипиченко Н., Софій Н., Федоренко О. Професійні спільноти вчителів: із чого почати і куди рухатися. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. Вип.38 (2). С.51–56. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384.
10. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів: посібник. Київ: УІРО, 2023. 111 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/nastavnycztvo-posibnyk.pdf.pdf
11. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College; Columbia University, 2012. 219 p.
12. Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement / ed. by Ch.Brown, C.L.Poortman. Abingdon; Oxon: Routledge, 2018. 220 p. https://doi.org/10.4324/9781315201115.

13.Senge P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. NY: Currency and Doubleday, 1990. 423 p.
14.Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action: [monograph]. London; New York: Routledge, 1983. 374 p. https://doi.org/10.4324/9781315237473.
15.Schön D.A. The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers College Press, 1991. 376 p.
16.Myers Ch.B., Myers L.K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools: [monograph]. Belmont, CA Wadsworth Publishing, 1995. 634 p.
17.Myers Ch. B. Beyond the PDS: schools as professional learning communities: a proposal based on an analysis of PDS efforts of the 1990s: [paper]. *Annual meeting of the American Educational Research Association* (New York City, April 8–12, 1996). 1996. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400227.pdf
18.Little J.W. Teachers as colleagues. *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* / ed. by A.Lieberman. London: The Falmer Press, 1990. P.165–193.
19.Little J.W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*. 1990. Vol.91 (4). P.509–536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403.
20.Little J.W. Opening the black box of professional community. *The changing context of teaching* / ed. by A. Lieberman. Chicago: University of Chicago Press, 1992. P.157–178.
21.Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts / ed. J.W.Little, M.W.McLaughlin. New York: Teachers College Press, 1993. 200 p.
22.Hargreaves A., Dawe R. Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*. 1990. Vol.6 (3). P.227–241. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W.
23.Hord S.M. Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: SEDL, 2003. 72 p.
24.DuFour R., Eaker R. Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. 1st ed. Bloomington, IN: Solution Tree, 1998. 330 p.
25.Creating and sustaining professional learning communities / R. Bolam et al. *Research Report*. 2005. No.637. London: General Teaching Council for England. 210 p. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/229676503.pdf (дата звернення: 04.03.2026).
26.Chapman J.D., Aspin D. Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. *Handbook of educational leadership and management* / ed. by B.Davies, J.West-Burnham. London: Pearson, 2003. P.653–659.
27.Katz S., Earl L.M., Ben Jaafar S. Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement. Thousand Oaks: Corwin, 2009. xiv, 118 p. https://doi.org/10.4135/9781452219462.
28.Surowiecki J. The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter Than the Few and how Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies, and Nations: [monograph]. New York: Doubleday, 2004. 296 p.
29.Katz S., Ain Dack L. Intentional Interruption. Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice. Thousand Oaks: Corwin A Sage Company, 2013. 105 p.
30.Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B., Reid Ph., Bruderlein C. Communities of practice within and across organization : A guidebook. 2nd ed. Sesimbra (Portugal): The Social Learning Lab, 2023. 264 p. URL: https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf (дата звернення: 04.03.2026).

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine (2020). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro tsentr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.07.2020 r. № 672* [On approval of the Regulations on the Center for Professional Development of Pedagogical Workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 29, 2020, No.672]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-п#Text [in Ukrainian].
2. Areshonkov, V., & Smagin, I. (2023). *Anatomiia vchytelskoho profesionalizmu* [Anatomy of teacher professionalism]. Mohyla Academy Publishing House. [in Ukrainian].
3. Kypychenko, N., & Fedorenko, O. (2022). *Konsuljtujemo ta stvoriujemo profesijni spiljnoity: putivnyk dlja konsuljtantiv centriv profesijnoho rozvytku pedahohičnych pracivnykiv* [We consult and create professional communities: A guide for consultants of professional development centers for pedagogical workers]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Kolomiiets, T.D. (2010). Merezhevi pedahohichni spilnoty yak resurs profesiinoho rozvytku pedahoha. [Network pedagogical communities as a resource for teacher professional development]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Specialist Training: Methodology, Theory, Experience, Problems], *24*, 375–377. [in Ukrainian].
5. Malykhin, O.V., & Aristova, N.O. (2021). Profesiinyi rozvytok uchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: virtualni pedahohichni spilnoty [Professional development of teachers of general secondary education institutions: Virtual pedagogical communities]. *Information Technologies and Learning Tools, 82* (2), 331–347. https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4271 [in Ukrainian].
6. Vorotnykova, I.P. (2013). Profesiini merezhi dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Professional networks for the professional development of teachers of natural sciences and mathematics]. *Development of Modern Natural Science and Mathematics Education Conference*, Zaporizhzhia. http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Vorotnikova.pdf [in Ukrainian].
7. Ovcharuk, O.V., & Ivaniuk, I.V. (2024). Pidtrymka profesijnoho rozvytku ukraiinskykh vchyteliv shchodo rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei v umovakh voiennoho stanu [Supporting the professional development of Ukrainian teachers regarding the development of digital competences in the conditions of martial law]. In *Tsyfrova transformatsiia osvity* [Digital Transformation of Education] (pp.45–52). Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
8. Leontieva, I.V. (2024). The ecosystem of higher teacher education in Ukraine in the context of global change: Models and strategies. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, *42* (2), 29–35. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-42-2-29-35[in Ukrainian].
9. Kypychenko, N., Sofii, N., & Fedorenko, O. (2022). Profesiini spilnoty vchyteliv: iz choho pochaty i kudy rukhatysia [Professional teacher communities: Where to start and where to go]. *Pedahohična osvita: teorija i praktyka. Psycholohija. Pedahohika, 38*, 51–56. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384[in Ukrainian].
10.Novyk, I., & Venhlovska, O. (2023). *Nastavnyctvo: profesijna pidtrymka ta rozvytok pedahohiv* [Mentoring: Professional support and development of educators]. UIED. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/nastavnycztvo-posibnyk.pdf.pdf [in Ukrainian].
11.Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
12.Brown, C., & Poortman, C.L. (Eds.). (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315201115
13.Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
14.Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473
15.Schön, D.A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.

16. Myers, C.B., & Myers, L.K. (1995). *The professional educator: A new introduction to teaching and schools*. Wadsworth Publishing.
17. Myers, C.B. (1996, April 8–12). *Beyond the PDS: Schools as professional learning communities: A proposal based on an analysis of PDS efforts of the 1990s* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, NY, United States. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400227.pdf
18. Little, J.W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp.165–193). The Falmer Press.
19. Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, *91* (4), 509–536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403
20. Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. In A.Lieberman (Ed.), *The changing context of teaching* (pp.157–178). University of Chicago Press.
21. Little, J.W., & McLaughlin, M.W. (Eds.). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Teachers College Press.
22. Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, *6*(3), 227–241. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W
23. Hord, S.M. (2003). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. SEDL.
24. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
25. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities* (Research Report No.637). General Teaching Council for England. https://core.ac.uk/download/pdf/229676503.pdf
26. Chapman, J.D., & Aspin, D. (2003). Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. In B.Davies & J.West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management* (pp.653–659). Pearson.
27. Katz, S., Earl, L.M., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Corwin. https://doi.org/10.4135/9781452219462
28. Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations*. Doubleday.
29. Katz, S., & Ain Dack, L. (2013). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin.
30. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organization: A guidebook* (2nd ed.). The Social Learning Lab. https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf

Рукопис надійшов: 09.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 12.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Smagin Igor
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

Smagina Taisa
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES AND NETWORKS AS A PHENOMENON OF CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF WESTERN MODELS AND UKRAINIAN PRACTICE

Abstract. The relevance of the study is обусловлена the ongoing transformation of school education in Ukraine, the institutionalization of teacher professional communities since 2020, and the persistent problem of professional isolation rooted in the traditional organization of teachers' work. Despite the formal establishment of network-based professional development structures, questions remain regarding their actual effectiveness and alignment with school culture. The purpose of this article is to provide a theoretical and comparative analysis of Professional Learning Communities (PLCs) as a phenomenon of contemporary school education, to synthesize key Western conceptual approaches to collegiality, and to compare them with current Ukrainian practices of institutionalizing professional communities. The methodological framework includes analysis of regulatory documents and academic literature, comparative analysis of Western models (PLC, NLC, PLN), typologization of forms of collegiality, and conceptual generalization of conditions that ensure effective professional collaboration. The findings indicate that overcoming «classroom isolation» requires a shift from formal interaction to joint work focused on pedagogical practice, grounded in trust, collective responsibility, reflective inquiry, and a balance between autonomy and interdependence. The study demonstrates that «strong» forms of collegiality foster professional growth, whereas administratively imposed collaboration («contrived collegiality») may reproduce bureaucratic control mechanisms. The risks inherent in networked interaction (groupthink, diffusion of responsibility) are identified, along with conditions for minimizing them. The article substantiates the need to combine regulatory support with the development of a collaborative school culture and calls for further empirical research on the effectiveness of PLCs in the Ukrainian educational context.

Keywords: Professional Learning Communities, collegiality, professional isolation, networked learning, school education.

УДК 174:378.147.88(437.3)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.256-260

Snopek Petr
PhDr., Mgr., PhD., MBA, Assistant Professor
Department of Health Care Sciences
Tomas Bata University, Tomas Bata Hospital, Zlín, Czech Republic
snopek@utb.cz
https://orcid.org/0000-0002-5818-3538

Plisková Barbora
PhDr., Mgr., Bc., Ph.D., Assistant Professor
Department of Health Care Sciences
Tomas Bata University, Zlín, Czech Republic
bpliskova@utb.cz
https://orcid.org/0000-0003-2280-183X

Schneider Michaela
PhDr., Ph.D., MBA, Assistant Professor
Department of Health Care Sciences
Tomas Bata University, Zlín, Czech Republic
schneider@utb.cz

ETHICAL DILEMMAS OF HELPING PROFESSIONS GENERATION Z STUDENTS DURING PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract. Professional practice is a key component of professional education in the helping professions, particularly in nursing and social work. In clinical and field practice settings, theoretical knowledge is linked with practical experience, and students' professional identity is gradually formed. However, students may encounter situations during their placements that are ethically challenging and may give rise to moral dilemmas or moral stress. These experiences take on particular significance in the context of the current generation of students, particularly Generation Z, who are entering the helping professions with a marked sensitivity to issues of ethics, justice, and the quality of the professional environment. The article aims to highlight the significance of the ethical dilemmas that students in the helping professions may encounter during their clinical placements, and to draw attention to their connection with the process of professional training in the context of the generational characteristics of today's students. The article is based on an analysis of the professional literature and reflects the authors' experiences from clinical and teaching practice, supplemented by interviews with students. The text highlights situations where, during their placements, students observe a discrepancy between the standards of care taught in theory and the actual practice of healthcare or social workers, which can lead to uncertainty, moral tension, and a questioning of professional values. The conclusion emphasises the importance of a supportive clinical educational environment, mentoring, and reflection on practical experience for the development of ethical sensitivity and professional identity among Generation Z students.

Keywords: ethical dilemmas, helping professions, professional practice, moral distress, Generation Z.

Introduction. The training of professionals in the helping professions is a key prerequisite for ensuring high-quality care and support for people in various life situations. Professional training for students in fields such as nursing or social work, therefore, involves not only the acquisition of specialist knowledge and practical skills, but also the development of professional identity and ethical competence. As stated by Ivánková [10], in the broader context of healthcare quality, investments in the education of healthcare personnel and the development of technical infrastructure are also important for the use of modern innovations that can contribute to improving treatment outcomes, patient satisfaction, and the sustainability of healthcare systems.

Analysis of recent research and publications. The professional training of students in fields such as nursing or social work is closely linked not only to the acquisition of specialist knowledge and practical skills, but also to the development of professional identity and ethical competence. Professionals in these fields are obliged to act in accordance with fundamental ethical principles, which include, in particular, respect for human dignity, individual autonomy, and responsibility for the quality of care provided [6]. In addition to professional knowledge, a helping professional should also possess personal qualities that predispose them to perform their work professionally and humanely. These characteristics include, in particular, empathy, respect for the dignity of others, the ability to make ethical decisions, and responsibility for one's own actions [3].

In the context of healthcare professions, needs related to a sense of security, social recognition, and self-esteem are also significant. Social respect is considered one of the key motivational factors in the professional practice of healthcare workers [14].

In the current context of education for the health and social care professions, these aspects are also gaining significance in relation to the values of the current generation of students. Generation Z students often enter these professions with a marked sensitivity to issues of justice, equality, and respect for human rights, which may influence their perception of ethical situations during their professional practice.

The **purpose** of this article is to highlight the significance of ethical dilemmas that may arise during the professional practice of students in the helping professions. The text draws attention to the role of clinical and field settings in shaping students' professional identity and emphasises the need to devote greater attention to this area in the process of professional education.

Methods of research: analysis of the professional

© Snopek P., Plisková B., Schneider M.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

literature and reflection of the authors' experiences from clinical and teaching practice, supplemented by interviews with students.

Presentation of the main research material. Professional practice is a significant component of the professional training of students in the helping professions. Clinical placements in healthcare facilities and field placements in social services provide students with the opportunity to apply theoretical knowledge in real-life professional situations whilst developing their professional competencies and professional identity. Through these experiences, students gradually become familiar with the professional culture, values, and norms of the given work environment.

Students' experiences of ethically challenging situations should not be viewed as a marginal or natural side effect of professional practice, but as a significant part of their professional learning. It is therefore important that teachers and mentors reflect on these experiences and actively work with them within the framework of teaching and the supervision of professional practice. Open discussion of ethical dilemmas, the opportunity to share experiences, and support for reflection can help students better understand the complexity of professional situations and develop their ethical sensitivity. At the same time, such an approach contributes to strengthening students' professional identity and preparing them for responsible decision-making in their future professional practice. Ignoring or downplaying these experiences, on the other hand, can lead to students' uncertainty, increased moral stress, and a weakening of trust in the professional values being taught.

As Mc Kenzie [9] points out, education in the helping professions cannot be understood merely as a process of acquiring knowledge, but primarily as a process of gradual integration into the professional community. Students learn not only through university teaching, but also through daily interaction with professionals in practice.

At the same time, however, clinical practice may expose students to situations that are ethically challenging and may conflict with the values presented during their studies. Encountering such situations can give rise to ethical dilemmas and contribute to students' experience of moral stress [5; 8].

During clinical practice, students quite often find themselves in an internal conflict relating in particular to adherence to professional standards of nursing care. As part of their theoretical training, they are taught to work according to standardised procedures designed to ensure patient safety and the quality of care provided. However, the reality of the clinical environment can be different. Students sometimes witness situations where these procedures are not consistently followed in practice by some healthcare professionals. As a result, nursing interventions may be carried out in various ways, which students perceive very keenly. In such situations, they often find it difficult to navigate and are unsure which of the procedures corresponds to correct professional practice.

These findings are based not only on the authors' long-term teaching and clinical experience, but also on interviews with students conducted during their clinical placements. These interviews reveal that students sometimes encounter situations where certain professionals discourage them from adhering to the procedures they have learnt. They argue, for example, that strict adherence to standards is time-consuming or leads to greater consumption of medical supplies. Similar experiences among nursing students are also described in international studies, which highlight the gap between theoretical teaching and the reality of clinical practice [1; 5]. For some students, this approach may be acceptable to a certain extent, as it allows them to work more quickly and, at the same time, corresponds to the working methods of healthcare professionals whom the students perceive as experienced professionals and natural role models.

This situation can be illustrated, for example, by a case where a student breached sterility protocols during clinical practice whilst connecting an infusion set to a patient's inserted cannula. She responded to the reprimand by stating that such a procedure was common practice on the ward and that other nurses carried it out in the same way. According to the accounts of some students, this is indeed a procedure they encounter repeatedly in practice.

Research also shows that it is precisely such experiences that can raise doubts among students about professional standards and complicate the process of their professional socialisation [2]. At the same time, however, there is a group of students who perceive such situations as problematic and difficult to accept. These students become direct witnesses to professional misconduct by healthcare workers and are confronted with a moral dilemma. They find themselves in a situation where they are unsure how to react appropriately. They consider whether to draw attention to the inappropriate conduct, whilst at the same time realising the possible consequences of such action in an environment where they are in a subordinate position in relation to the staff. Such experiences can cause moral stress, anxiety and internal tension in students. Moral stress arises particularly when an individual knows what course of action would be ethically correct but cannot implement it due to organisational or hierarchical constraints [4; 5].

Encountering these situations thus represents not only a significant professional experience, but also an important ethical challenge in the process of professional socialisation for students in the helping professions.

The issue of ethical dilemmas faced by students during their professional placements is the subject of specialist research in the fields of healthcare and social care education. Studies show students in the helping professions frequently encounter situations during clinical or field placements that raise ethical questions or conflicts between professional values and the organisational realities of the workplace [1; 15]. Current research also emphasises that the quality of the educational environment and the way teaching is organised can significantly influence not only students' academic performance but also their ability to cope with challenging professional situations. For example, a recent study [12] published in the journal BMC Medical Education highlights the importance of academic engagement, self-efficacy, and self-regulated learning as key factors influencing the success of students in non-medical healthcare disciplines. The results show that higher levels of engagement in studies, confidence in one's own abilities, and the ability to manage one's own learning process are significantly associated with academic success and students' readiness for their future professional careers. These factors are also significant in the context of clinical practice, where students face not only professional but also ethical challenges. Supporting student engagement, reflection on practical experiences, and the development of the ability to critically evaluate one's own decision-making can help students better manage the ethically challenging situations they encounter during their practical training. Educational institutions should therefore create a learning environment that supports students' active

engagement in the learning process, the development of their professional self-confidence, and their ability to reflect on their own practical experiences.

In the field of nursing education, research focuses primarily on the issue of students' moral stress and the influence of the clinical environment on their professional socialisation. For example, a study by Gonella et al. [5] shows that nursing students often experience ethical tension when observing situations where patients' dignity or the principle of patient-centred care is not fully respected.

Social work students also describe similar experiences during their field placements. They may encounter conflicts between respect for the client's autonomy and the duty to protect vulnerable individuals or to adhere to institutional rules [8; 16].

The quality of the educational environment, the availability of mentoring, and the opportunity to reflect on practical experiences also play a significant role in managing ethical dilemmas [2].

Generational context. Generational differences currently represent an important factor influencing the process of professional education and students' experiences during professional placements. Students entering the helping professions today predominantly belong to Generation Z. This generation grew up in different social, technological, and cultural conditions than previous generations, which is reflected in their values, expectations, and learning styles [18].

Generation Z, which includes those born around 1997 or later, is the first generation to have grown up entirely in a digital environment. Digital technologies, social media, and instant access to information significantly influence their communication, information-gathering, and learning styles. Students of this generation are often characterised by a high degree of adaptability, the ability to search for information quickly, and a preference for interactive and participatory forms of education [17].

In the helping professions, generational characteristics are particularly important in relation to professional values and ethical issues. Research suggests that Generation Z students place significant emphasis on ethical integrity, transparency, and a respectful working environment. This generation also tends to be more sensitive to issues of social justice, equality, and the protection of human rights [18].

This sensitivity may influence their perception of ethical dilemmas during professional practice. If students of this generation observe situations during clinical or field placements that conflict with the values presented during their studies, these experiences may give rise to greater moral tension or frustration. Some studies show that both nursing and social work students may feel uncertain in such situations as to whether they should draw attention to problematic situations or whether they should respect the authority of more experienced staff [5; 8]. At the same time, it appears that Generation Z expects greater support from mentors and teachers in their professional education. Students of this generation value structured feedback, the opportunity to reflect on practical experiences, and a safe environment for discussing ethical issues [2]. From an educational perspective, it is therefore important for educational institutions to consider the specific characteristics of today's generations of students. Promoting open communication, mentoring, and reflective learning can help students better understand the ethical aspects of their future profession and develop their professional identity.

Understanding the generational characteristics of students can thus contribute to more effective educational strategies and, at the same time, help educators and mentors to respond better to the ethical challenges students encounter during their professional practice. In recent years, the issue of moral stress among Generation Z students has also attracted significant attention. This generation enters the helping professions with a high degree of ethical sensitivity and with the expectation that the professional environment will respect the values of transparency, respect, and social justice. If students encounter situations during their professional placements that do not uphold these values, such experiences can cause significant moral distress. Research shows that Generation Z students often reflect more intensely on ethical conflicts between professional ideals and the reality of the work environment. Such situations can lead to the experience of moral stress, particularly if students feel they lack sufficient scope or authority to address the situation [5; 11].

A positive clinical teaching environment. Healthcare staff play a significant role in creating a suitable learning environment for students. If students perceive the clinical setting as an environment where they are accepted, supported, and where their role within the team is respected, this can significantly reduce their levels of stress and uncertainty. A sense of belonging to the work team, the opportunity to actively participate in the healthcare team's activities, and the experience of high-quality teamwork are important factors supporting students' professional development [7].

The opportunity to work in a well-organised healthcare team, where communication is open and where healthcare professionals share their knowledge and experience, has a significant influence on nursing and social work students' positive perception of their future profession. Similarly, Pearcey and Elliot [13] report that students feel more comfortable in workplaces where there is a pleasant working atmosphere, where they are perceived as part of the team, and where staff appreciate their contribution to the workplace. At the same time, however, it must be emphasised that maintaining such a supportive clinical environment is becoming increasingly difficult. Staff shortages, high workloads, and organisational pressures can negatively affect the atmosphere in workplaces and the scope for providing individual support to students during their placements.

The role of educational institutions. The organisation and management of clinical placements by educational institutions is also a key factor in their success. Faculties and schools training future healthcare and social care professionals should pay greater attention to the stress factors students encounter during their placements. It is important to create conditions that enable students to safely apply the knowledge they have acquired and develop their practical skills.

These measures should include support for mentoring, supervision, and reflection on clinical practice experiences. Indeed, the experiences gained during clinical practice significantly influence not only students' professional competencies, but also their relationship to their future profession and their career decisions [13].

From the perspective of current generations of students, it is therefore important to create an educational environment that fosters open communication, the sharing of experiences, and reflection on the ethical and professional challenges students encounter during clinical practice.

Conclusion. Ethical dilemmas are a natural part of professional practice in the health and social care professions. Encountering ethically challenging situations can be demanding for students, yet at the same time presents an important opportunity for the

development of their ethical sensitivity and professional identity. Understanding students' experiences during professional practice is important for the further development of educational strategies in nursing and social work. Educational institutions should therefore support the reflection on practical experiences, the development of mentoring, and the creation of a safe environment for discussing ethical issues. Such an approach can contribute to the preparation of professionals who will be able to respond sensitively and responsibly to the ethical challenges of contemporary practice.

Requirements for research involving humans, animals, or their biological materials, personal data, or confidential data. All procedures were performed in compliance with the principles of voluntary consent and confidentiality.

Conflict of interest. The authors declare that they have no financial, personal, or other interests that could be considered a potential conflict of interest in publishing this article.

Funding. The research was conducted without financial support from any organizations.

Data availability. Data can be provided upon reasoned request to the corresponding author.

Use of artificial intelligence. No artificial intelligence tools were used in writing this article.

Список використаної літератури

1. Albert J.S., Younas A., Sana S. Nursing students' ethical dilemmas regarding patient care: An integrative review. Nurse Education Today. 2020. Vol.88. Article 104389. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104389
2. Barisone M., Ghirotto L., Busca E., Diaz Crescitelli M.E., Casalino M., Chilin G., Milani S., Sanvito P., Suardi B., Follenzi A., Dal Molin A. Nursing students' clinical placement experiences during the COVID-19 pandemic: A phenomenological study. Nurse Education in Practice. 2022. Vol.59. Article 103297. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103297
3. Barkasi D., Leczová D. (Motivácia k voľbe študijného odboru študentov pomáhajúcich profesií. Michalovce: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o., Bratislave, Ústav bl. Metoda Dominika Trčku, Michalovce, 2019. 90 s
4. Epstein I., Carlin K. Ethical concerns in the student/preceptor relationship: A need for change. Nurse Education Today. 2012. Vol.3 2(8). P.897–902. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.009
5. Gonella S., Viottini E., Gastmans C., Tambone S., Conti A., Campagna S., Dimonte V. Lived experience of ethical challenges among undergraduate nursing students during their clinical learning. Nursing Ethics. 2025. Vol.32 (3). P.814–827. https://doi.org/10.1177/09697330241262311
6. Heidari T., Jouybari L., Borhani F. Experiences of internship nursing students confronting ethical issues: A qualitative study. BMC Medical Ethics. 2025. Vol.26. P.97. https://doi.org/10.1186/s12910-025-01254-w
7. Holst H., Hörberg U. Students learning in clinical practice supervised in pairs: A phenomenological study. Journal of Nursing Education and Practice. 2013. Vol.3 (8). P.113–120. https://doi.org/10.5430/jnep.v3n8p113
8. Hwu L.J., Pai H.C. Exploring ethical dilemmas and coping strategies in nursing: A focus group study of nurses and nursing students. Nursing & Health Sciences. 2025. Vol.27 (2). e70082. https://doi.org/10.1111/nhs.70082
9. McKenzie K., Murray A. E-learning benefits nurse education and helps shape students' professional identity. Nursing times. 2010. Vol.106 (5). P.17–19.
10. Ivanková V. Technologické inovácie a ich využitie pri znižovaní zmeškanej ošetrovateľskej starostlivosti. In Cesta k modernímu ošetřovatelství 2025: recenzovaný sborník příspěvků a abstrakt z odborné konference s mezinárodní účastí. Praha. Motol, 2025. S.58–68
11. Labrague L.J., et al. Gen Z nurses: Examining the direct and indirect effects of job burnout on work satisfaction and the mediating role of the nurse work environment. Worldviews on Evidence-Based Nursing. 2025. Vol.22 (3). e70038. https://doi.org/10.1111/wvn.70038
12. Martincová J., Staňková I., Snopek P., et al. Engagement, self-efficacy and self-regulation as predictors of academic success in non-medical healthcare education. BMC Medical Education. 2025. Vol.25. P.1451. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08043-4
13. Pearcey P.A., Elliott B.E. Student impressions of clinical nursing. Nurse Education Today. 2004. Vol.24 (5). P.382–387. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.03.007
14. Popovičová M., Vansáč P., Pristášová K. Motivácia sestier k autonómnej ošetrovateľskej praxi. In MEDSTAT 2017: Monografia s tematickým zameraním na medicínsku štatistiku . Ruzhomberok: MedStato.z., 2017. S.133–146.
15. Santos S.S.D., Godoy S., Araújo A.A., Montandon D.S., Silva Í.R., Gastmans C., Mendes I.A.C. Moral distress among undergraduate nursing students in clinical practice: A scoping review. Nursing Ethics. 2025. Vol.32 (5). P.1418–1433. https://doi.org/10.1177/09697330241287856
16. Segal M., Peled-Avram M. Ethical dilemmas in the fieldwork training of social work students. Ethics and Social Welfare. 2023. Vol.18. P.54–70. https://doi.org/10.1080/17496535.2023.2237219
17. Seemiller C., Grace M. Generation Z: A century in the making. London: Routledge, 2018. 348 p.
18. Tan S., Chin G. Generational effect on nurses' work values, engagement, and satisfaction in an acute hospital. BMC Nursing. 2023. Vol.22. P.88. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01256-2

References

1. Albert, J.S., Younas, A., & Sana, S. (2020). Nursing students' ethical dilemmas regarding patient care: An integrative review. *Nurse Education Today, 88*, 104389. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104389
2. Barisone, M., Ghirotto, L., Busca, E., Diaz Crescitelli, M. E., Casalino, M., Chilin, G., Milani, S., Sanvito, P., Suardi, B., Follenzi, A., & Dal Molin, A. (2022). Nursing students' clinical placement experiences during the COVID-19 pandemic: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice, 59*, 103297. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103297
3. Barkasi, D., & Leczová, D. (2019). *Motivácia k voľbe študijného odboru študentov pomáhajúcich profesií* [Motivation for choosing a field of study for students in helping professions]. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o., Bratislave, Ústav bl. Metoda Dominika Trčku. [in Slovak]
4. Epstein, I., & Carlin, K. (2012). Ethical concerns in the student/preceptor relationship: A need for change. *Nurse Education Today, 32* (8), 897–902. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.009
5. Gonella, S., Viottini, E., Gastmans, C., Tambone, S., Conti, A., Campagna, S., & Dimonte, V. (2025). Lived experience of ethical challenges among undergraduate nursing students during their clinical learning. *Nursing Ethics, 32* (3), 814–827. https://doi.org/10.1177/09697330241262311
6. Heidari, T., Jouybari, L., & Borhani, F. (2025). Experiences of internship nursing students confronting ethical issues: A qualitative study. *BMC Medical Ethics, 26*, 97. https://doi.org/10.1186/s12910-025-01254-w

7. Holst, H., & Hörberg, U. (2013). Students learning in clinical practice supervised in pairs: A phenomenological study. *Journal of Nursing Education and Practice, 3* (8), 113–120. https://doi.org/10.5430/jnep.v3n8p113
8. Hwu, L.J., & Pai, H.C. (2025). Exploring ethical dilemmas and coping strategies in nursing: A focus group study of nurses and nursing students. *Nursing & Health Sciences, 27* (2), e70082. https://doi.org/10.1111/nhs.70082
9. McKenzie, K., & Murray, A. (2010). E-learning benefits nurse education and helps shape students' professional identity. *Nursing times*, *106* (5), 17–19.
10. Ivanková, V. (2025). Technologické inovácie a ich využitie pri znižovaní zmeškanej ošetrovateľskej starostlivosti [Technological innovations and their use in reducing missed nursing care]. In *Cesta k modernímu ošetřovatelství 2025: recenzovaný sborník příspěvků a abstrakt z odborné konference s mezinárodní účastí* [The road to modern nursing 2025: a peer-reviewed collection of papers and an abstract from a professional conference with international participation] (pp.58–68). Motol. [in Slovak]
11. Labrague, L.J., et al. (2025). Gen Z nurses: Examining the direct and indirect effects of job burnout on work satisfaction and the mediating role of the nurse work environment. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 22* (3), e70038. https://doi.org/10.1111/wvn.70038
12. Martincová, J., Staňková, I., Snopek, P., et al. (2025). Engagement, self-efficacy and self-regulation as predictors of academic success in non-medical healthcare education. *BMC Medical Education, 25*, 1451. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08043-4
13. Pearcey, P.A., & Elliott, B.E. (2004). Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today, 24* (5), 382–387. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.03.007
14. Popovičová, M., Vansáč, P., & Pristášová, K. (2017). Motivácia sestier k autonómnej ošetrovateľskej praxi [Motivating nurses towards autonomous nursing practice]. In *MEDSTAT 2017: Monografia s tematickým zameraním na medicínsku štatistiku* (pp. 133–146). MedStato.z. [in Slovak]
15. Santos, S.S.D., Godoy, S., Araújo, A.A., Montandon, D.S., Silva, Í.R., Gastmans, C., & Mendes, I.A.C. (2025). Moral distress among undergraduate nursing students in clinical practice: A scoping review. *Nursing Ethics, 32* (5), 1418–1433. https://doi.org/10.1177/09697330241287856
16. Segal, M., & Peled-Avram, M. (2023). Ethical dilemmas in the fieldwork training of social work students. *Ethics and Social Welfare, 18*, 54–70. https://doi.org/10.1080/17496535.2023.2237219
17. Seemiller, C., & Grace, M. (2018). *Generation Z: A century in the making*. Routledge.
18. Tan, S., & Chin, G. (2023). Generational effect on nurses' work values, engagement, and satisfaction in an acute hospital. *BMC Nursing, 22*, 88. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01256-2

Рукопис надійшов: 10.03.2026
Перше рішення: 05.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 11.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Снопек Петр
PhDr., Mgr., PhD., MBA, доцент
кафедра наук про охорону здоров'я
Університет Томаша Бати, лікарня Томаша Бати, м.Злін, Чеська Республіка

Пліскова Барбора
PhDr., Mgr., Bc., Ph.D., доцент
кафедра наук про охорону здоров'я
Університет Томаша Бати, м.Злін, Чеська Республіка

Шнейдер Міхаела
PhDr., Ph.D., MBA, доцент
кафедра наук про охорону здоров'я
Університет Томаша Бати, м.Злін, Чеська Республіка

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ СТУДЕНТІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ ПОКОЛІННЯ Z ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Професійна практика є ключовою частиною професійної освіти в допоміжних професіях, особливо в сестринській справі та соціальній роботі. В умовах клінічної та польової практики теоретичні знання поєднуються з практичним досвідом, і професійна ідентичність студентів поступово формується. Водночас, під час практики, студенти можуть зіткнутися з ситуаціями, які є етично вимогливими та можуть спричинити моральні дилеми або моральний стрес. Цей досвід набуває особливого значення в контексті сучасного покоління студентів, особливо покоління Z, яке вступає в допоміжні професії з сильною чутливістю до питань етики, справедливості та якості професійного середовища. Метою статті є привернути увагу до важливості етичних дилем, з якими студенти допоміжних професій можуть зіткнутися під час професійної практики, та вказати на їх зв'язок з процесом професійної підготовки в контексті поколінних характеристик сучасних студентів. Стаття базується на аналізі професійної літератури та водночас відображає досвід авторів з клінічної та педагогічної практики, доповнений інтерв'ю зі студентами. У тексті вказується на ситуації, коли студенти спостерігають невідповідність між теоретично викладеними стандартами медичної допомоги та реальною практикою медичних чи соціальних працівників під час їхнього стажування, що може призвести до невизначеності, моральної напруги та сумнівів у професійних цінностях. У висновку наголошується на важливості сприятливого клінічного освітнього середовища, наставництва та рефлексії над практичним досвідом для розвитку етичної чутливості та професійної ідентичності студентів покоління Z.

Ключові слова: етичні дилеми; допоміжні професії; професійна практика; моральний дистрес; покоління Z.

УДК 37.091.31-059.2:364-43
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.261-266

Спіріна Тетяна Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
t.spirina@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0287-7343

Нохріна Ірина Сергіївна
викладач
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
i.nokhrina@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0009-0004-3955-4489

Лютий Вадим Петрович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
v.liutyi@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9105-0470

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. Підготовка конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери в умовах воєнного стану та соціальної нестабільності актуалізує потребу в переосмисленні освітніх підходів і розширенні арсеналу практикоорієнтованих технологій навчання. Тренінгові технології, забезпечуючи цілісне поєднання теоретичних знань із практичним досвідом у безпечному навчальному середовищі, постають ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників. Метою статті є теоретичне обґрунтування структурних складників потенціалу тренінгових технологій та систематизація їхніх видів відповідно до цільової спрямованості на формування фахових компетентностей. Застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів: аналіз і синтез наукової літератури, систематизацію та класифікацію. Визначено чотири структурні складники потенціалу тренінгових технологій: діяльнісний, рефлексивний, комунікативний та ціннісно-мотиваційний. Запропоновано класифікацію тренінгових технологій у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників від комунікативного тренінгу до тренінгу супервізії та самоменеджменту, яка відображає логіку поступового ускладнення фахових завдань і цілеспрямовано формує окремі кластери фахових компетентностей. Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для вдосконалення змісту навчальних програм і впровадження запропонованих форм організації практичної підготовки фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: тренінгові технології, тренінг комунікативності, соціально-просвітницький тренінг, тренінг із розвитку міжсекторної та міждисциплінарної взаємодії, фахові компетентності, прийняття рішень, безпечне освітнє середовище.

Вступ. Тренінгові технології є ефективним засобом формування фахової компетентності майбутніх соціальних працівників. Їх застосування у професійній підготовці забезпечує активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі, цілісне поєднання теоретичних знань із практичними навичками, а також цілеспрямований розвиток особистісних і професійних якостей в умовах безпечного навчального середовища. Актуальність впровадження тренінгових технологій суттєво зростає в контексті воєнного стану в Україні, що зумовлює підвищені вимоги до підготовки фахівців, спроможних оперативно реагувати на кризові ситуації, надавати кваліфіковану соціальну допомогу та продуктивно взаємодіяти з різними категоріями отримувачів соціальних послуг. Традиційна лекційно-семінарська система підготовки фахівців соціальної сфери є важливою складовою освітнього процесу, однак сучасні вимоги до професійної діяльності соціальних працівників зумовлюють необхідність розширення арсеналу освітніх технологій. Системне впровадження тренінгового навчання як доповнення до усталених форм підготовки сприяє поглибленню практичних компетентностей здобувачів освіти, подоланню розриву між теоретичними знаннями й реальними умовами фахової діяльності та забезпечує формування готовності до вирішення професійних завдань різного рівня складності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тренінгові технології у підготовці фахівців соціальної сфери привертають дедалі більшу увагу дослідників, що свідчить про зростаючий науковий інтерес до практикоорієнтованих форм навчання та їхнього потенціалу у формуванні фахових компетентностей.

Психологічні засади тренінгу як інструменту особистісного та професійного зростання обґрунтовано в працях Л.Долинської [4], яка акцентує на значущості безпечного навчального середовища для формування рефлексивних умінь і корекції поведінкових патернів фахівців, діяльність яких пов'язана з постійною взаємодією з людьми у стресових ситуаціях.

У науковій праці В.Зливкова, С.Ліпінської та С.Лукомської [6] обґрунтовано інтегративну концепцію тренінгових технологій, що передбачає поєднання різноманітних методологічних підходів із метою системного розвитку компетентностей з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик учасників освітнього процесу.

Методичні аспекти організації тренінгів у соці-

© Спіріна Т. П., Нохріна І. С., Лютий В. П.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

альній роботі висвітлено в навчальному посібнику Н.Куб'як та Т.Шоліної [13].

Тренінг як ефективний профілактичний метод у роботі з молоддю та вразливими категоріями населення досліджено в працях Т.Спіріної, А.Зінченко та Л.Шипелик [12], які розглядають тренінгову форму як засіб формування нових умінь і переконань через набуття учасниками власного досвіду в безпечному середовищі.

Практичний вимір упровадження тренінгових програм у соціальній сфері відображено в працях Т.Лях, Т.Веретенко та Т.Спіріної [1; 11], які розглядали організацію просвітницько-профілактичних тренінгових занять для різних категорій отримувачів соціальних послуг і систематизували методичний досвід їх проведення з вразливими групами населення.

Ефективність тренінгових технологій у формуванні як предметних, так і загальних компетентностей − критичного мислення, емоційного інтелекту, командної взаємодії − доведено в наукових працях М.Лехолетової [8], Т.Демиденко та В.Станіславчук [3], В.Кульчицького [7].

О.Воронова та М.Барчій [2] встановили, що визначальним чинником трансформаційного впливу тренінгу є механізм зворотного зв'язку, який принципово відрізняє його від пасивних форм навчання.

Тренінг як системоутворювальний елемент практичної підготовки соціальних працівників проаналізовано в роботах Т Захаріної та Н.Чернухи [5], А.Мекшуна та М.Захаріної [10]. Разом із тим вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що цілісна систематизація видів тренінгових технологій у підготовці соціальних працівників та всебічне обґрунтування їхнього потенціалу в єдності структурного, змістового і процесуального вимірів не набули достатнього наукового опрацювання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структурних складників тренінгових технологій як засобу реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників та систематизації їхніх видів відповідно до цільової спрямованості на формування фахових компетентностей.

Методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення для систематизації видів тренінгових технологій у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Потенціал тренінгових технологій у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників визначається їхньою здатністю забезпечувати якісно нові результати освітнього процесу, недосяжні в рамках традиційного навчання. У цьому дослідженні поняття «потенціал тренінгових технологій» розуміємо як сукупність можливостей, ресурсів і методичних засобів тренінгу, що уможливлюють цілеспрямоване формування системи фахових компетентностей у динамічному практикоорієнтованому середовищі [5]. Таке розуміння узгоджується з компетентнісною парадигмою підготовки соціальних працівників і передбачає переорієнтацію освітнього процесу від змістоцентричної до діяльнісної моделі.

На думку Т.Спіріної, А.Зінченко та Л.Шипелик, тренінг є одним із найефективніших методів роботи з молоддю, оскільки в його межах учасники не лише засвоюють нову інформацію, а й формують практичні вміння та ціннісні переконання. Дослідниці визначають тренінг як особливий метод набуття знань, що ґрунтується на власному досвіді учасників у безпечному навчальному середовищі. Таке середовище створює умови для усвідомлення власних сильних і слабких сторін, а групова підтримка та зворотний зв'язок сприяють цілеспрямованому розвитку особистісних і професійних якостей. Ключовою характеристикою тренінгу є його трансформаційний потенціал: динаміка змін учасників безпосередньо залежить від чинників групового середовища − емоційної підтримки, можливості відреагування, взаємодопомоги та рефлексії набутого досвіду [12, с.160].

Структурна організація потенціалу тренінгових технологій охоплює кілька взаємопов'язаних складників. По-перше, це діяльнісний складник, що передбачає активну включеність учасників у процес навчання через виконання практичних завдань, участь у симуляціях і рольових іграх − форматах, що максимально наближені до реальних умов фахової діяльності. По-друге, рефлексивний складник, пов'язаний з осмисленням набутого досвіду, аналізом власних реакцій і поведінкових стратегій, що є принципово важливим для становлення соціального працівника як суб'єкта фахової діяльності [4, с.78]. По-третє, комунікативний складник, що реалізується через групову динаміку та систематичний зворотний зв'язок між учасниками й тренером. По-четверте, ціннісномотиваційний складник, спрямований на формування позитивної мотивації до фахової діяльності та розвиток гуманістичних цінностей майбутнього соціального працівника [5].

Тренінгові технології реалізують комплекс функцій: мотиваційні, навчальні, розвивальні, комунікативні та релаксаційні. Вони забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію, сприяють рефлексії, розвитку творчого потенціалу та професійно значущих якостей особистості. Участь у тренінгових заняттях формує операційну складову індивідуальних якостей здобувачів, розвиває самосвідомість, навички саморегуляції та готовність до вирішення конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності [2, с.225].

Методична варіативність тренінгових технологій уможливлює їхнє гнучке застосування відповідно до конкретних освітніх цілей, змісту навчальних дисциплін та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. У підготовці майбутніх соціальних працівників ця варіативність є принципово значущою, адже фахова діяльність у соціальній сфері вимагає одночасного розвитку комунікативних, психологічних, організаційних та рефлексивних умінь, що не може бути забезпечено єдиним уніфікованим підходом. З огляду на це, у процесі аналізу наукової літератури та систематизації тренінгових технологій доцільно виокремити види за ознакою спрямованості на формування конкретного кластера фахових компетентностей [10]. Така диференціація уможливлює цілеспрямований добір тренінгових форм відповідно до конкретних освітніх цілей і забезпечує системність у проєктуванні практичної складової фахової підготовки. Класифікацію тренінгових технологій, що застосовуються у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників, представлено в Таблиці 1.

Комунікативний тренінг посідає одне із важливих місць в системі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки ефективна комунікація є важливою умовою будь-якої професійної взаємодії з отримувачами послуг. У процесі таких тренінгів формуються навички активного слухання, вербального та невербального вираження, емпатійного відгуку, формування креативних навичок, а також толерантного ставлення до представників різних соціальних груп [8, с.20]. Невід'ємним продовженням комунікативної підготовки є тренінг конструктивного вирішення конфліктів, спрямований на формування готовності до роботи в умовах міжособистісної

Таблиця 1

Класифікація тренінгових технологій у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників

Види тренінгу	Характеристика	Методичний інструментарій	Результативні компетентності
Комунікативний тренінг	Розвиток комплексу вербальних і невербальних комунікативних умінь: активного слухання, емпатійного реагування, ефективного зворотного зв'язку та асертивної міжособистісної взаємодії	Рольові ігри у змодельованих ситуаціях взаємодії, групові дискусії з рефлексивним аналізом, відеозапис і самоаналіз комунікативної поведінки, структурований зворотний зв'язок	Комунікативна, соціально-перцептивна, емпатична
Тренінг конструктивного вирішення конфліктів	Формування навичок діагностики конфліктних ситуацій, медіаційного посередництва та ведення переговорів; розвиток здатності до нейтральної фасилітації та конструктивного розв'язання суперечностей	Аналіз реальних і змодельованих кейсів, симуляції переговорних процесів, мозковий штурм, рефлексивний аналіз власних конфліктних стратегій	Конфліктологічна, медіаційна, правова, аналітична
Тренінг командоутворення та розвитку м'яких навичок (soft skills)	Інтегрований розвиток навичок ефективної командної взаємодії, розподілу функціональних ролей у групі, лідерської компетентності, критичного мислення та тайм-менеджменту в умовах міждисциплінарної командної роботи	Ділові та симуляційні ігри, проєктна робота у змішаних командах, коучингові сесії, техніки визначення та розподілу командних ролей, групова рефлексія, вправи на ціннісну самоідентифікацію	Командна, лідерська, організаційно-управлінська, загальнокультурна, рефлексивна, колективно-суб'єктна
Тренінг міжсекторної та міждисциплінарної взаємодії	Формування готовності до ефективної фахової співпраці між представниками державного, приватного та громадського секторів, а також фахівцями суміжних дисциплін (медицина, психологія, освіта, право); формування компетентностей у сфері міжінституційної координації, налагодження партнерської взаємодії між суміжними структурами та опанування технологій ведення випадку в умовах інтердисциплінарної командної роботи	Симуляційні ігри з відтворенням міжвідомчих нарад та мультидисциплінарних консиліумів, кейс-менеджмент у змішаних міжпрофесійних командах, аналіз реальних практик міжсекторної співпраці, розробка міжінституційних протоколів взаємодії	Міжвідомча, організаційно-координаційна, міждисциплінарна, партнерська
Профілактично-корекційний тренінг	Підготовка до роботи з отримувачами послуг групи ризику; розвиток навичок первинної, вторинної та третинної профілактики, а також науково обґрунтованої кризової інтервенції	Аналіз реальних випадків із практики соціальної роботи, рольове програвання кризових сценаріїв, метод супервізії в малих групах, розбір помилок у безпечному навчальному середовищі	Діагностична, профілактична, кризово-інтервенційна, захисно-ресурсна
Соціально-просвітницький тренінг	Розвиток навичок організації та проведення групових і індивідуальних просвітницьких заходів; формування методичних умінь розробки інформаційних матеріалів для різних категорій отримувачів соціальних послуг	Міні-лекції з елементами інтерактиву, вправи інформаційно-освітнього спрямування, групові дискусії, розробка й презентація просвітницьких матеріалів для цільових аудиторій	Просвітницька, соціально-педагогічна, методична, комунікативна
Тренінг емоційного інтелекту	Формування здатності розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоційні стани й емоції інших; розвиток навичок емоційної підтримки та психологічно безпечної взаємодії з отримувачами послуг	Психологічні вправи, метафоричні асоціативні карти, ведення щоденника емоцій, техніки усвідомленості (mindfulness), групова рефлексія емоційних реакцій	Емоційно-вольова, емпатична, психологічна саморегуляція, афективно-комунікативна

Продовження таблиці 1.

Види тренінгу	Характеристика	Методичний інструментарій	Результативні компетентності
Тренінг міжкультурної компетентності	Підготовка до фахової діяльності в полікультурному середовищі; формування культурної сензитивності, подолання упереджень та навичок міжкультурного діалогу з отримувачами послуг різного етнічного, релігійного й соціального походження	Крос-культурні симуляції та рольові ігри, аналіз культурних кейсів і критичних інцидентів, ціннісні вправи на усвідомлення культурних стереотипів і упереджень, діалогічні дискусії	Міжкультурна, толерантнісна, соціально-комунікативна, етнокультурна
Тренінг супервізії та самоменеджменту	Формування навичок систематичної професійної рефлексії, ефективної самоорганізації та вміння надавати й отримувати конструктивну супервізійну підтримку; профілактика синдрому професійного вигорання	Групова супервізія у форматі балінтівських груп, аналіз власних фахових дій і рішень, техніки тайм-менеджменту, ведення щоденника саморозвитку, методи профілактики емоційного вигорання	Рефлексивна, самоорганізаційна, супервізійна, антикризова

Джерело: складено авторами на основі [1; 2; 3; 5; 10; 11; 12; 13]

напруги − невід'ємного аспекту фахової діяльності соціального працівника. Засобами симуляцій і мозкового штурму учасники опановують техніки медіації та переговорів, набувають здатності розрізняти конструктивні й деструктивні стратегії поведінки в конфлікті та практичного досвіду нейтрального посередництва між конфліктувальними сторонами.

Проте фахова діяльність соціального працівника не обмежується міжособистісною комунікацією − вона передбачає володіння широким спектром надпрофесійних якостей, що зумовлює доцільність упровадження інтегрованого тренінгу командоутворення та розвитку м'яких навичок (soft skills). Цей вид тренінгу охоплює формування критичного мислення, тайм-менеджменту, лідерської компетентності, навичок розподілу функціональних ролей у команді, узгодження індивідуальних і групових цілей та відповідального прийняття колективних рішень. Як доводять Т.Демиденко та В.Станіславчук, зазначені навички є визначальними в умовах міждисциплінарної взаємодії й забезпечують загальну конкурентоспроможність фахівця на ринку праці [3, с.138]. В.Кульчицький, своєю чергою, обґрунтовує, що командна взаємодія є ключовою умовою ефективного надання соціальних послуг, а тому її цілеспрямований розвиток у поєднанні з метакомпетентностями особистісної ефективності має здійснюватися вже на етапі фахової підготовки [7].

Вагомого значення у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників набуває тренінг міжсекторної та міждисциплінарної взаємодії, метою якого є формування готовності до ефективної співпраці між представниками державного, приватного та громадського секторів, а також із фахівцями суміжних галузей − медицини, психології, освіти та права. Його реалізація ґрунтується на принципах партнерства і взаємоповаги, практикоорієнтованості, міждисциплінарності, рефлексивності та системності у формуванні координаційних компетентностей. Методичний інструментарій тренінгу охоплює симуляційні ігри з відтворенням міжвідомчих нарад і мультидисциплінарних консиліумів, кейс-менеджмент у змішаних міжпрофесійних командах, аналіз реальних практик міжсекторної співпраці, розроблення міжінституційних протоколів взаємодії, а також групову рефлексію та дебрифінг, що в сукупності забезпечує формування у здобувачів освіти навичок роботи в інтердисциплінарній команді та налагодження ефективної міжсекторної взаємодії в системі соціального захисту [9].

Особливої актуальності в сучасних умовах набуває профілактично-корекційний тренінг, покликаний формувати готовність до роботи з отримувачами послуг у кризових ситуаціях, що є особливо значущим в умовах воєнного стану та соціальної невизначеності [13, с.102]. Опрацювання реальних кейсів і рольове програвання кризових сценаріїв сприяють формуванню вміння зберігати фахову рівновагу та застосовувати науково обґрунтовані алгоритми кризової інтервенції в умовах підвищеного емоційного навантаження. Не менш важливим у структурі підготовки є соціально-просвітницький тренінг, який, попри очевидну потребу практики, залишається недостатньо представленим у наукових дослідженнях. Цей вид тренінгу формує навички організації просвітницьких заходів і розроблення інформаційних матеріалів для різних категорій отримувачів соціальних послуг [5], що набуває особливого значення в умовах, коли соціальний працівник виступає не лише надавачем послуг, а й агентом соціальних змін.

Здатність до ефективної просвітницької та кризово-інтервенційної діяльності нерозривно пов'язана з рівнем розвитку емоційного інтелекту фахівця. Тренінг емоційного інтелекту є одним із найперспективніших напрямів у системі підготовки соціальних працівників: як зазначає Л.Долинська, розвиток здатності розпізнавати й регулювати власні емоції та емоційні стани інших є фундаментальною умовою гуманістичної взаємодії з отримувачами послуг [4, с.215]. Логічним доповненням до емоційної компетентності слугує тренінг міжкультурної компетентності, актуальність якого зумовлена зростаючою мобільністю населення та вимушеним переміщенням осіб, що ставить перед фахівцем вимогу готовності до взаємодії з отримувачами послуг різного культурного й етнічного походження [2]. Завершальним і водночас системоутворювальним елементом запропонованої класифікації є тренінг супервізії та самоменеджменту, який формує у майбутніх фахівців здатність до систематичної рефлексії власної діяльності, вміння використовувати балінтовські групи й інструменти самоорганізації, що сприяє профілактиці синдрому професійного вигорання та підтриманню стійкої фахової ідентичності [5, с.9]. Цей вид тренінгу є

особливо значущим у контексті підготовки до самостійної практики, коли від фахівця вимагається не лише компетентне розв'язання проблем отримувача послуг, а й збереження власного ресурсного стану як неодмінної умови якісної соціальної роботи.

Висновки. Встановлено, що тренінгові технології є важливим і методично обґрунтованим інструментом реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників. Їхній потенціал визначається здатністю забезпечувати цілеспрямований розвиток фахових компетентностей через активну діяльнісну участь здобувачів освіти, систематичну рефлексію та групову динаміку. Запропонована класифікація тренінгових технологій, від комунікативного тренінгу до тренінгу супервізії та самоменеджменту, відображає логіку поступового ускладнення фахових завдань: від формування базових міжособистісних умінь до опанування системних компетентностей міжсекторної координації, кризової інтервенції, міжкультурного діалогу та професійної саморегуляції. Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній верифікації ефективності окремих видів тренінгових технологій в умовах реального освітнього процесу, а також у розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості компетентностей, що цілеспрямовано формуються засобами тренінгового навчання.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Веретенко Т.Г., Спіріна Т.П. та ін. Сходинки здоров'я для батьків: просвітницько-профілактична тренінгова програма: навчально-методичний посібник для фахівців соціальної сфери / за ред. Т.Л.Лях. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 156 с. ISBN 978-617-7152-20-9.
2. Воронова О., Барчій М. Тренінгові технології як засіб розвитку професійних якостей майбутніх фахівців. Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 3−4 листопада 2023 року). Тернопіль: ЗУНУ, 2023. С.254−258.
3. Демиденко Т., Станіславчук В. Тренінгові технології формування soft skills у майбутніх фахівців соціальної сфери. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки». 2025. Вип.4. С.136−144. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-136-144
4. Долинська Л.В. Особистісне професійне зростання: психологічні тренінги. Київ: Каравела, 2021. 560 с.
5. Захаріна Т., Чернуха Н. Тренінг як ефективний метод практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки. 2024. Вип.3 (62). С.5−10. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.3.1
6. Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с.
7. Кульчицький В.Й. Тренінгові технології як засіб розвитку командної взаємодії здобувачів освіти. Академічні візії. 2026. Вип.51. С.1−10. https://doi.org/10.5281/zenodo.18593662
8. Лехолетова М.М. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: збірник наукових праць за матеріалами ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м.Житомир, 4 квітня 2024 року,) / ред. кол.: Л.Котлова, Л.Бутузова, С.Максимець. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С.398−401.
9. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Вип.27, ч.3. URL: https://journal.in.ua/archive/27_2020/part_3/41.pdf
10. Мекшун А., Захаріна М. Тренінгові технології в соціальній роботі. Перспективи та інновації науки. 2025. Вип.5 (51). С.224−228. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-2098-2107
11. Роерден Л.П. Не смійся з мене: просвітницько-профілактична програма тренінгових занять : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Т.Л.Лях. Київ: YMCA, 2013. 100 с.
12. Спіріна Т.П., Зінченко А.С., Шипелик Л.І. Тренінг як форма профілактики торгівлі людьми. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип.10, т.3. С.158−162.
13. Тренінги в соціальній роботі: теорія, організаційні засади, методика проведення: навч. посіб. / М-во освіти і науки України, Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича; уклад.: Н.Куб'як, Т. Шоліна. 2-ге вид., перероб. і допов. Чернівці: ЧНУ, 2018. 159 с.

References

1. Veretenko, T.H., Spirina, T.P., et al. (2015). *Skhodynky zdorovia dlia batkiv: prosvitnytsko-profilaktychna treninhova prohrama* [Steps of health for parents: educational-preventive training program]. Kalita. [in Ukrainian].
2. Voronova, O., & Barchii, M. (2023). Treninhovi tekhnolohii yak zasib rozvytku profesiinykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv [Training technologies as a means of developing professional qualities of future specialists]. In *Psykhosotsialni resursy osobystisnoho ta sotsialnoho rozvytku v epokhu hlobalizatsii* (pp.254-258). ZUNU. [in Ukrainian].
3. Demydenko, T., & Stanislavchuk, V. (2025). Treninhovi tekhnolohii formuvannia soft skills u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Training technologies for soft skills formation in future social sector specialists]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni B.Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky, 4*, 136–144. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-136-144 [in Ukrainian].
4. Dolynska, L. V. (2021). *Osobystisne profesiine zrostannia: psykholohichni treninhy* [Personal professional growth: psychological trainings]. Karavela. [in Ukrainian].
5. Zakharina, T., & Chernukha, N. (2024). Treninh yak efektyvnyi metod praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Training as an effective method of practical training of future social sector specialists]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky, 3* (62), 5–10. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.3.1 [in Ukrainian].
6. Zlyvkov, V., Lipinska, S., & Lukomska, S. (2020). *Suchasni treninhovi tekhnolohii: intehratyvnyi pidkhid* [Modern training

technologies: integrative approach]. PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
7. Kulchytskyi, V.Y. (2026). Treninhovi tekhnolohii yak zasib rozvytku komandnoi vzaiemodii zdobuvachiv osvity [Training technologies as a means of developing team interaction of education seekers]. *Akademichni vizii, 51*, 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.18593662 [in Ukrainian].
8. Lekholetova, M. M. (2024). Innovatsiini tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Innovative technologies in the process of professional training of social workers]. In L.Kotlova, L.Butuzova, & S.Maksymets (Eds.), Aktualni pytannia rozvytku osobystosti: suchasnist, innovatsii, perspektyvy (pp.398−401). ZhDU. [in Ukrainian].
9. Liakh, T., Spirina, T., & Rohozhynska, V. (2020). Pryntsypy mizhdystsyplinarnoi vzaiemodii u sotsialnii roboti [Principles of interdisciplinary interaction in social work]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 27* (3). https://journal.in.ua/archive/27_2020/part_3/41.pdf [in Ukrainian].
10. Mekshun, A., & Zakharina, M. (2025). Treninhovi tekhnolohii v sotsialnii roboti [Training technologies in social work]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky, 5* (51), 224–228. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-2098-2107 [in Ukrainian].
11. Roerden, L.P. (2013). *Ne smiisia z mene: prosvitnytsko-profilaktychna prohrama treninhovykh zaniat* [Don't laugh at me: educational-preventive program of training sessions]. YMCA. [in Ukrainian].
12. Spirina, T.P., Zinchenko, A.S., & Shypelyk, L.I. (2019). Treninh yak forma profilaktyky torhivli liudmy [Training as a form of human trafficking prevention]. *Innovatsiina pedahohika, 10* (3), 158-162. [in Ukrainian].
13. Kubiak, N., & Sholina, T. (Eds.). (2018). *Treninhy v sotsialnii roboti: teoriia, orhanizatsiini zasady, metodyka provedennia* [Trainings in social work: theory, organizational principles, methodology]. ChNU. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 05.03.2026
Перше рішення: 04.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 09.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Spirina Tetiana
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Nokhrina Iryna
Lecturer
Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Liutyi Vadym
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

TRAINING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Abstract. Training competitive specialists in the social sphere in conditions of martial law and social instability highlights the need to rethink educational approaches and expand the arsenal of practice-oriented teaching technologies. Training technologies, providing a holistic combination of theoretical knowledge and practical experience in a safe learning environment, are an effective tool for implementing a competency-based approach in the professional training of future social workers. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for the structural components of the potential of training technologies and to systematise their types in accordance with the target orientation towards the formation of professional competences. A set of complementary methods was used in the research process: analysis and synthesis of scientific literature, systematisation, and classification. Based on the results of the research, four structural components of the potential of training technologies were identified: activity, reflection, communication and value-motivation. A classification of training technologies in the professional training of future social workers was proposed, ranging from communicative training to supervision and self-management training, which reflects the logic of the gradual complication of professional tasks and purposefully forms separate clusters of professional competencies. The methodological variability of the proposed classification ensures flexible application of training forms in accordance with specific educational goals, the content of academic disciplines, and the individual characteristics of students. The results of the study can be used by teachers of higher education institutions to improve the content of educational programmes and introduce innovative forms of practical training for social workers.

Keywords: training technologies, communication training, social and educational training, training in the development of cross-sectoral and interdisciplinary interaction, professional competencies, decision-making, safe educational environment.

УДК 378.011.3-051:54
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.267-272

Стрижак Діана Олександрівна
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки
кафедра загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
м.Полтава, Україна
Dianastr2014@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-7378-8855

СУЧАСНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Анотація. Мета статті: узагальнення емпірично підтверджених педагогічних практик практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів хімії та окресленні можливостей їх адаптації до вітчизняного освітнього простору. Методи дослідження: теоретичний аналіз й узагальнення наукових джерел та емпіричних досліджень міжнародного досвіду реалізації практико-орієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів хімії для виявлення провідних моделей практико-орієнтованої підготовки, формулювання узагальнень і висновків щодо можливостей адаптації міжнародного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів хімії. Сучасна міжнародна практика демонструє системний перехід від моделі трансляції знань до моделі керованого формування професійної діяльності майбутнього вчителя. Найбільшу результативність забезпечує поєднання кількох взаємодоповнювальних механізмів: партнерство «університет – школа» як моделі спільної відповідальності за результати підготовки, супервізії та оцінювання професійної готовності; керовані репетиційні формати, які забезпечують поетапне відпрацювання педагогічних дій у моделюваному середовищі; менторинг і супервізія як системні механізми розвитку педагогічного предметного знання та здатності до дидактичної трансформації хімічного змісту; дослідницько-орієнтовані лабораторні курси як професійний тренажер, у якому експеримент розглядається водночас як об'єкт наукового аналізу і як дидактично спроєктована навчальна дія; цифрові інструменти рефлексії та симуляції, що підсилюють доказовість і керованість професійного зростання. Адаптація цих підходів у підготовку вчителів хімії у вітчизняних ЗВО розглядається як ресурс підвищення якості професійної підготовки та зменшення розриву між академічним навчанням і реальними запитами шкільної практики.

Ключові слова: практико-орієнтований підхід, професійна підготовка, майбутні вчителі хімії, менторинг, рефлексія.

Вступ. Професійна підготовка майбутніх учителів хімії в умовах сучасних освітніх трансформацій набуває особливої значущості у зв'язку з посиленням компетентнісної парадигми, зростанням суспільних очікувань щодо якості освітнього процесу та загостренням проблеми дефіциту вчителів природничих дисциплін. Міжнародні освітні тенденції засвідчують [1-4; 7; 10; 16] необхідність переорієнтації педагогічної освіти з домінування теоретичної підготовки на формування здатності майбутнього вчителя ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. У цьому контексті практико-орієнтований підхід розглядається як ключовий методологічний орієнтир модернізації вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних зарубіжних досліджень засвідчує системний перехід від декларативного проголошення «практичної спрямованості» підготовки вчителя до проєктування керованих, структурованих і доказово обґрунтованих практик його професійного становлення. У фокусі їх наукового дискурсу перебуває не лише розширення обсягу педагогічної практики, а насамперед її дидактична організація як цілеспрямованого середовища формування педагогічного предметного знання (Pedagogical Content Knowledge, PCK) і здатності до його дидактичної трансформації.

Зокрема, обґрунтовано ефективність менторингових моделей розвитку педагогічного предметного знання майбутніх учителів хімії (Д.Кан-Кючук та ін. [3]), дидактичної трансформації змісту хімічних дисциплін (С.Айдин-Гюнбатар та Ф.Н.Акїн [1]), поетапного залучення студентів до ключових педагогічних практик через репетиції професійних дій, моделювання фрагментів уроку та цілеспрямований зворотний зв'язок (Дж.Коен та ін. [4]), лабораторних курсів з виразною методичною спрямованістю, де майбутні вчителі не лише виконують експерименти, а й проєктують їх як навчальні події (І.Ірванто [10], С.Дефнер та Й. Германнс [7]), портфоліо, цифрових інструментів та рефлексії, які фіксують і осмислюють досвід практик та забезпечують перенесення університетських знань у шкільний контекст (Х.Пенья-Мартінес та ін. [16]).

Аналіз сучасних публікацій свідчить про поєднання у сучасному зарубіжному досвіді кількох взаємодоповнювальних стратегій підготовки майбутнього вчителя хімії: менторингу та методичної підтримки, моделювання професійних дій, дослідницько-орієнтованих лабораторних курсів і цифрової рефлексії. У сукупності ці підходи формують цілісну модель практико-орієнтованої підготовки, у межах якої професійна діяльність майбутнього педагога не відтворюється епізодично, а цілеспрямовано організовується як послідовний і результативний освітній процес.

Мета статті полягає в узагальненні емпірично підтверджених педагогічних практик практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів хімії та окресленні можливостей їх адаптації до вітчизняного освітнього простору.

Методи дослідження: теоретичний аналіз й узагальнення наукових джерел та емпіричних досліджень міжнародного досвіду реалізації практико-орієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів хімії для виявлення провідних моделей практико-орієнтованої підготовки, формулювання узагальнень і висновків щодо можливостей адаптації міжнародного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів хімії.

© Стрижак Д. О.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Виклад основного матеріалу. Практико-орієнтований підхід у світовій практиці педагогічної освіти утверджується як ключова методологічна основа сучасної педагогічної освіти, оскільки забезпечує формування професійної компетентності майбутнього вчителя, розвиток критичного та рефлексійного мислення, а також здатність аналізувати педагогічні ситуації й ухвалювати обґрунтовані професійні рішення.

Більшість міжнародних освітніх систем трактують практико-орієнтований підхід як ключовий компонент компетентнісної, діяльнісної та особистісно орієнтованої освітньої парадигми. Його значущість зумовлена здатністю відтворювати умови реальної професійної діяльності майбутнього фахівця, забезпечувати перенесення теоретичних знань у практичну площину та формування професійних умінь в автентичному освітньому контексті. Реалізація практико-орієнтованого підходу у підготовці вчителів ґрунтується на впровадженні принципів active learning (навчання через активну діяльність), inquiry-based learning (дослідницько-пошукове навчання), experiential learning (навчання через досвід), а також на розвитку стійких партнерських моделей взаємодії «університет – школа», що забезпечують системне поєднання академічної підготовки з педагогічною практикою та сприяють формуванню професійної готовності майбутніх учителів до виконання реальних освітніх функцій [2].

У низці країн (Австралія, Англія, США, Нідерланди) педагогічна освіта зазнала системних реформ, спрямованих на розвиток партнерства між університетами та школами як стратегічного механізму підвищення її якості. Центральним елементом таких трансформацій стало суттєве розширення тривалості та змістового наповнення шкільної практики майбутніх учителів, що розглядається не як допоміжний компонент, а як ядро професійного становлення [11; 20].

Дослідники [2; 9; 17; 18] засвідчують, що така модель підготовки забезпечує формування спільного професійного простору, у межах якого університетські викладачі та шкільні наставники виступають рівноправними учасниками підготовки, координуючи менторинг, оцінювання та професійну підтримку студентів.

У результаті педагогічна практика набуває системного характеру, а майбутній учитель отримує можливість інтегрувати теоретичні знання з реальними професійними діями в автентичному освітньому середовищі.

Показовим є досвід Нідерландів, де значна частина підготовки майбутніх учителів здійснюється безпосередньо у школах на засадах спільної професійної діяльності, що поєднує навчання, наставництво та рефлексію. Нормативне забезпечення такої моделі [15] закріплює принцип спільної відповідальності університетів і шкіл за результати підготовки педагогів. Такий підхід сприяє розвитку ситуативного професійного знання, здатності діяти в конкретних педагогічних обставинах, а також культури професійного діалогу й активного слухання у процесі спільного навчання.

У педагогічних системах англомовних країн практико-орієнтований підхід визначає стратегічну логіку організації підготовки майбутніх учителів хімії, забезпечуючи послідовну інтеграцію університетської теоретичної освіти з професійною діяльністю у школі. Його реалізація ґрунтується на клінічно орієнтованій моделі підготовки (модель професійної освіти, побудована за аналогією з медичною практикою), що передбачає чітко регламентовані стандарти результатів навчання, системну супервізію та обов'язкову рефлексійну оцінку педагогічної практики. Концептуальне обґрунтування цієї моделі пов'язують із працями Л.Дарлінг-Геммонд [6], яка розглядає клінічну підготовку як центральний компонент професійної освіти вчителя.

Відповідно до цієї моделі, практика не є додатком до теоретичних курсів, а виступає простором професійного навчання, у межах якого майбутній учитель навчається аналізувати освітні ситуації, співвідносити власні дії з навчальними результатами учнів та приймати обґрунтовані педагогічні рішення.

Важливо підкреслити, що клінічна модель не обмежується збільшенням годин перебування у школі. Вона передбачає структуровані завдання, стандартизовані інструменти оцінювання, регулярну супервізію та системну рефлексію. Теоретичні дисципліни виконують інтерпретаційну функцію, допомагаючи майбутньому вчителю осмислювати власний досвід через призму сучасних педагогічних концепцій і результатів досліджень. У результаті формується професійна ідентичність учителя як рефлексійного практика, здатного до постійного аналізу й удосконалення власної діяльності.

Для професійної підготовки майбутніх учителів хімії у вітчизняних закладах вищої освіти такий досвід є особливо цінним. У національній системі педагогічна практика нерідко має фрагментарний характер і не завжди органічно пов'язана зі змістом університетських дисциплін. Налагоджене партнерство «університет-школа» дозволяє узгодити освітні програми з реальними потребами школи, залучити шкільних учителів до спільного проєктування змісту підготовки та забезпечити системний менторинг і супервізію професійного становлення студентів.

Крім того, партнерська модель формує спільну відповідальність за результати підготовки. Школа виступає не лише базою практики, а повноцінним суб'єктом освітнього процесу, залученим до менторингу та оцінювання професійної діяльності студентів, що підвищує об'єктивність оцінювання, зближує вимоги до підготовки майбутнього вчителя з реальними умовами функціонування закладів загальної середньої освіти та сприяє формуванню його професійної адаптивності й стійкості. Тривале перебування у шкільному середовищі дозволяє опановувати різні організаційні форми навчання, працювати з освітніми втратами, враховувати соціально-психологічні чинники освітнього процесу та інтегрувати компетентнісні, діяльнісні й дослідницькі підходи у викладання хімії.

Партнерство «університет – школа» підсилює дослідницький компонент підготовки, інтегруючи студентські дослідження з методики навчання хімії у реальну освітню практику. Така інтеграція сприяє формуванню рефлексійної позиції майбутнього педагога та впровадженню доказових педагогічних рішень, що в сукупності забезпечує системне підвищення якості професійної підготовки.

Водночас, модель партнерства «університет – школа», навіть за умов її ефективної реалізації, не вичерпує сучасний інструментарій практико-орієнтованої підготовки. Поряд із розширенням і поглибленням шкільної практики міжнародний досвід демонструє необхідність створення спеціально організованих форматів керованого моделювання професійної діяльності, які дозволяють системно відпрацьовувати окремі педагогічні дії ще до повного занурення в реальний освітній процес. Саме такі формати забезпечують перехід від участі в практиці

до цілеспрямованого формування професійної майстерності.

У цьому контексті концепція «наближених моделей педагогічної діяльності» (approximations of teaching) розглядається як один із найбільш результативних шляхів реалізації практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів. Вона передбачає педагогічні репетиції, рольові формати та симуляції, які цілеспрямовано відтворюють ключові фрагменти роботи вчителя у керованому середовищі. Аналітчний огляд проведений Дж.Коен, А.М.Йонас, К.Е.Вілсон [4] показує, що наближені моделі педагогічної діяльності послідовно формують такі базові професійні вміння майбутнього вчителя: пояснення навчального матеріалу, організацію навчального діалогу, реагування на типові помилки учнів і керування взаємодією в класі. Вирішальним механізмом їх ефективності є повторюваний цикл професійної дії «виконання – зворотний зв'язок – корекція – повторне виконання», який переводить навчання з рівня епізодичного досвіду на рівень цілеспрямованого формування майстерності.

Предметна конкретизація цієї моделі у підготовці майбутніх учителів хімії надає їй особливої методичної глибини. Якщо у загально-педагогічному вимірі йдеться про відпрацювання універсальних професійних дій, то в хімічній освіті вони ускладнюються необхідністю інтегрувати різні рівні наукової репрезентації та забезпечувати безпечну організацію експериментальної діяльності. Саме тому репетиційні формати навчання хімії не можуть обмежуватися тренуванням комунікативних або організаційних умінь, а мають бути спрямовані на формування здатності до дидактичної трансформації змісту.

Зокрема, мікрофрагменти уроку з демонстраційним експериментом дозволяють відпрацьовувати логіку пояснення хімічних явищ із одночасним переходом між макроскопічним, мікроскопічним і символічним рівнями опису [12]. Така інтеграція виступає необхідною умовою розвитку педагогічного предметного знання та здатності керувати когнітивними переходами учнів у процесі засвоєння складних понять [1]. Репетиції у цьому випадку стають не лише формою апробації методичних прийомів, а інструментом формування професійного мислення майбутнього вчителя.

Водночас важливою складовою наближених моделей є репетиції інструктажу з техніки безпеки та організації лабораторної діяльності. У таких форматах цілеспрямовано формується алгоритмічність педагогічних дій, здатність прогнозувати потенційні ризики та поєднувати предметну точність із відповідальністю за безпечне освітнє середовище. Як показують С.Дефнер та Й.Германнс [7], лабораторні курси, спроєктовані як керована практика із системним зворотним зв'язком, забезпечують синхронний розвиток предметних і методичних компетентностей.

Логічним продовженням керованої практики є організація професійного супроводу, центральним елементом якого виступає менторинг як механізм розвитку педагогічного предметного знання і здатності до дидактичної трансформації наукового змісту. Емпіричні дані Д.Кан-Кючук, С Генджер, Г.Аккуш [3] свідчать, що систематичний наставницький супровід під час педагогічної практики сприяє формуванню умінь працювати з альтернативними уявленнями учнів (логічними, хоч і хибними, етапами пізнання), добирати ефективні стратегії пояснення складних понять, організовувати експериментальну діяльність та здійснювати формувальне оцінювання. Автори підкреслюють, що ефективність менторингу корелює зі стартовим рівнем академічної та методичної підготовки студентів, що обґрунтовує необхідність диференційованої моделі підтримки. У такій інтерпретації менторинг постає не як формальна складова практики, а як системний інструмент професійного розвитку, який забезпечує рефлексійне осмислення педагогічних рішень, обґрунтування методичних виборів і керування складністю предметного змісту.

Наближені моделі педагогічної діяльності виконують інтегративну функцію, так як поєднують зміст, методику та організацію професійної дії у керованому середовищі. Проте їх ефективність істотно зростає за умови поєднання з професійним супроводом, що зумовлює необхідність розгляду менторингу як наступного структурного елементу сучасної практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів хімії.

Менторинг у сучасній моделі підготовки майбутнього вчителя хімії виконує не допоміжну, а системоутворювальну функцію. Якщо репетиційні формати забезпечують відпрацювання професійної дії, то наставницький супровід створює умови для її осмислення, корекції та узагальнення на рівні педагогічного мислення. Саме у взаємодії з ментором відбувається аналіз прийнятих рішень, інтерпретація помилок і зіставлення обраних стратегій із навчальними результатами учнів.

Дослідження [3] засвідчують, що систематичний менторинг сприяє розвитку педагогічного предметного знання, зокрема в аспектах роботи з альтернативними уявленнями учнів, способів відображення хімічних явищ, організації експериментальної діяльності і формувального оцінювання. У такій логіці наставництво постає як цілеспрямований механізм професійного розвитку, що забезпечує перехід від ситуативного виконання педагогічних дій до їх усвідомленого конструювання.

Особливої ваги менторинг набуває в контексті формування здатності до дидактичної трансформації наукового змісту. Дослідження С.Айдин-Гюнбатар, Ф.Н.Акїн [1] показує, що без спеціально організованої методичної підтримки студенти часто відтворюють академічну логіку викладу матеріалу, не адаптуючи її до когнітивних можливостей учнів. Натомість системний аналіз педагогічних рішень у взаємодії з наставником сприяє свідомому добору форм, методів та засобів навчання, аналогій, інструментів оцінювання, що відповідають навчальним цілям.

Дослідницько-орієнтовані лабораторні курси значно розширюють можливості реалізації практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя хімії, переводячи її з площини відтворення педагогічних дій до науково обґрунтованого конструювання. У такій моделі хімічна лабораторія постає не лише середовищем засвоєння хімічних знань, а професійним тренажером, у якому майбутній учитель одночасно діє як дослідник і як педагог. Виконуючи експеримент, студент не лише аналізує результати та формулює висновки, а й проєктує спосіб його включення в структуру уроку, визначає навчальну мету, прогнозує типові труднощі учнів і добирає критерії оцінювання.

Виявлені І. Ірванто [10] закономірності, вказують на те, що поєднання дослідницької активності з методичним супроводом сприяє розвитку критичного мислення, науково-процесуальних умінь і здатності аргументовано інтерпретувати дані.

Водночас дослідники [19] вказують на те, що результативність дослідницько-орієнтованої моделі у педагогічній освіті зростає за умов структурованої підтримки ментором, чіткого формулювання навчальних завдань і рефлексійного аналізу виконаної

діяльності.

Поруч з цим, стрімка цифровізація суспільства, трансформація інформаційного простору та поява поколінь студентів, соціалізованих у цифровому середовищі, істотно змінили контекст професійної підготовки вчителя. Сучасні здобувачі педагогічної освіти характеризуються високою швидкістю обробки інформації, орієнтацією на візуально-медійні формати комунікації, потребою в інтерактивності та негайному зворотному зв'язку. За таких умов традиційні форми організації підготовки виявляються недостатніми для забезпечення глибокої рефлексії, стійкої мотивації та формування професійної ідентичності. Відповідно, трансформуються і методи підготовки. Вони дедалі більше спираються на цифрові середовища, мультимодальні формати взаємодії та інструменти аналітичного самооцінювання.

У міжнародній практиці це проявляється у впровадженні цифрових портфоліо, відеорефлексії мікровикладання, медіапроєктів і платформ для професійної комунікації, які забезпечують фіксацію, аналітичне осмислення та перенесення педагогічного досвіду. Такі інструменти не лише відповідають когнітивним і комунікативним особливостям сучасних студентів, а й підсилюють доказовість професійного розвитку, роблячи його структурованим, прозорим і вимірюваним.

Дослідження [13] демонструє, що інтеграція цифрового контенту та портфоліо підвищує залученість студентів і актуалізує суспільну значущість хімії, тоді як відеорефлексія сприяє поглибленню аналітичної складової професійної підготовки та підвищує якість педагогічних рішень].

Інтеграція цифрових технологій у педагогічну освіту зумовила не лише технічне оновлення інструментарію, а й концептуальну зміну підходів до моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя. Зокрема, впровадження технологій змішаної реальності (mixed-reality simulation) суттєво розширило можливості керованих педагогічних репетицій, що забезпечило відтворення складних освітніх ситуацій у контрольованому та керованому середовищі. У таких симуляційних форматах майбутній учитель має змогу відпрацьовувати комунікацію, управління поведінкою класу, реагування на деструктивні прояви та прийняття педагогічних рішень у проблемних ситуаціях.

Дослідження показують, що симуляційні середовища значною мірою сприяють формуванню стійких стратегій управління класом і підвищенню впевненості майбутніх учителів у складних педагогічних ситуаціях. Зокрема, дослідники [8] доводять потенціал симуляційних уроків для тренування педагогічних умінь з негайним зворотним зв'язком.

О.Їлмаз та М.Т.Хебебчі доводять, що симуляційні середовища позитивно впливають на розвиток упевненості, навичок управління класом і самооцінювання професійних дій майбутніх учителів [21].

Дослідження Т.Далінгер, К.Б.Томас, С.Стансберрі, Ю.Сю [5] засвідчило, що симуляції сприяють перенесенню відпрацьованих стратегій у реальну практику та знижують тривожність під час виконання професійних завдань.

Водночас О.МакГарр [14] підкреслює, що симуляції набувають особливої результативності за умови їх поєднання з рефлексійним аналізом та структурованим супроводом, оскільки саме багаторазовий цикл «виконання – зворотний зв'язок – корекція» забезпечує перехід від ситуативної реакції до усвідомленої професійної дії. Таким чином, симуляційні технології постають не лише як інноваційний інструмент, а як методично обґрунтований механізм формування професійної готовності майбутнього вчителя в умовах цифрової трансформації освіти.

Отже, сучасна міжнародна практика засвідчує цілісну модель практико-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя хімії, у якій керовані репетиції, менторинг, дослідницько-орієнтовані лабораторії та цифрова рефлексія функціонують як взаємодоповнювальні компоненти єдиного процесу формування професійної готовності. Інтеграція таких моделей у структуру освітніх програм підготовки майбутнього вчителя хімії вітчизняних ЗВО дозволяє ефективно реалізувати практико-орієнтований підхід, забезпечити узгодженість між теоретичними курсами, педагогічною практикою та реальними запитами школи, а також сформувати спільну відповідальність університетів і шкільних партнерів за результати професійної підготовки.

Висновки. Аналіз міжнародного досвіду реалізації практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів хімії засвідчив системну трансформацію педагогічної освіти від моделі трансляції знань до моделі керованого формування професійної діяльності. Узагальнення досліджень дозволило виокремити взаємопов'язані моделі підготовки майбутніх учителів хімії, що демонструють емпірично підтверджену результативність: керовані репетиційні формати викладання, менторинг і структурована супервізія як механізми розвитку професійної готовності, дослідницько-орієнтовані лабораторні курси як засіб інтеграції науково-дослідницької та педагогічної діяльності, цифрові інструменти рефлексії та симуляційні середовища змішаної реальності, а також партнерські моделі «університет – школа». Їх спільною характеристикою є поєднання у реальному та авентичному шкільному середовищі моделювання професійної ситуації, багаторазового тренування, аналітичного зворотного зв'язку та рефлексії. Адаптація ефективних практико-орієнтованих моделей у вітчизняний освітній простір сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів хімії та подоланню розриву між академічною підготовкою і реальною шкільною практикою. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення технології реалізації практико-орієнтованого підходу в професійну підготовку майбутніх учителів хімії з інтеграцією ефективних зарубіжних моделей.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Aydin-Gunbatar S., Akin F.N. Pre-service chemistry teachers' use of pedagogical transformation competence to develop topic-specific pedagogical content knowledge for planning to teach acid–base equilibrium. *Chemistry Education Research and Practice*. 2021. Vol.22 (4). P.1012-1026. https://doi.org/10.1039/D1RP00106J
2. Bach A. School adoption by school–university partnerships – an example from Germany. *Journal of Education for Teaching*. 2019. Vol.45, no.3. P.306-321. https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599510
3. Can-Kucuk D., Gencer S., Akkus H. Development of pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge through mentoring. *Chemistry Education Research and Practice*. 2022. Vol.23 (3). P.599-615. https://doi.org/10.1039/D2RP00033D
4. Cohen J., Yonas A. M., Wilson K. E. Approximating teaching: A systematic review of the research. *Review of Educational Research*. 2025. Vol.95. https://doi.org/10.3102/00346543251368383
5. Dalinger T., Thomas K. B., Stansberry S., Xiu Y. A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*. 2020. Vol.144. Art.103696. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696
6. Darling-Hammond L. Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*. 2014. Vol.89. P.547–561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009
7. Defner S., Hermanns J. Inquiry-based learning in a newly designed laboratory course for preservice chemistry teachers by using a construction kit for planning experiments. *Journal of Chemical Education*. 2025. Vol.102. P.3207–3217. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5c00207
8. Dieker L.A., Rodriguez J.A., Lignugaris/Kraft B., Hynes M.C., Hughes C.E. The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*. 2014. Vol.37 (1). P.21–33. https://doi.org/10.1177/0888406413512683
9. Goodwin A.L., Pratt S., Beck J.S. et al. Global perspectives on school–university partnerships between and within countries. *The Cambridge Handbook of School–University Partnerships*. eds. J.Dresden, J.Ferrara, J.E.Neapolitan, D.Yendol-Hoppey. Cambridge: Cambridge University Press, 2025. P.867–882. https://doi.org/10.1017/9781009285841.063
10. Irwanto I. Improving preservice chemistry teachers' critical thinking and science process skills using guided collaborative inquiry learning. *Journal of Technology and Science Education*. 2023. Vol.13 (1). P.23–36. https://doi.org/10.3926/jotse.1794
11. Jackson A., Burch J. New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*. 2019. Vol.45 (1). P.138–150. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002
12. Johnstone A.H. Teaching of chemistry – logical or psychological?. *Chemistry Education: Research and Practice*. 2000. Vol.1 (1). P.9–15.
13. McCoy S., Lynam A. Video-based self-reflection among pre-service teachers in Ireland: A qualitative study. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol.26. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10299-w
14. McGarr O. The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*. 2020. Vol.46 (2). P.159–169. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724654
15. Ministry of Education, Culture and Science. Regulation of the Minister of Education, Culture and Science and the Minister for Primary and Secondary Education and Media of 12 July 2019, No. 9161960, containing rules for the granting of subsidies for training schools (Regulations for the Reimbursement of Costs for Training Schools 2019). 2019. URL: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-41840.html
16. Peña-Martínez J., Li M., Cano-Ortiz A., García-Fernández S., Rosales-Conrado N. Reimagining chemistry education for pre-service teachers through TikTok, news media, and digital portfolios. *Applied Sciences*. 2025. Vol.15 (14). Art. 7711. https://doi.org/10.3390/app15147711
17. Pereira A.J., Fang Y. Research practice partnership for schools and universities. *Asia Pacific Journal of Education*. 2022. Vol.42 (1). P.154–168. https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2058911
18. Smith K. Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2016. Vol.6. P.17–36. https://doi.org/10.26529/cepsj.63
19. Strat T., Henriksen E. K., Jegstad K. M. Inquiry-based science education in science teacher education: A systematic review. *Studies in Science Education*. 2023. Vol.60 (2). P.1–59. https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2207148
20. White E., Timmermans M., Dickerson C. Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol.45 (2). P.282–298. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803272
21. Yilmaz O., Hebebci M. T. The use of virtual environments and simulation in teacher training. *International Journal on Social and Education Sciences*. 2022. Vol.4 (3). P.446–457. https://doi.org/10.46328/ijonses.376

References

1. Aydin-Gunbatar, S., & Akin, F.N. (2021). Pre-service chemistry teachers' use of pedagogical transformation competence to develop topic-specific pedagogical content knowledge for planning to teach acid–base equilibrium. *Chemistry Education Research and Practice, 22* (4), 1012–1026. https://doi.org/10.1039/D1RP00106J
2. Bach, A. (2019). School adoption by school–university partnerships: An example from Germany. *Journal of Education for Teaching, 45* (3), 306–321. https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599510
3. Can-Kucuk, D., Gencer, S., & Akkus, H. (2022). Development of pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge through mentoring. *Chemistry Education Research and Practice, 23* (3), 599–615. https://doi.org/10.1039/D2RP00033D
4. Cohen, J., Yonas, A.M., & Wilson, K.E. (2025). Approximating teaching: A systematic review of the research. *Review of Educational Research, 95*. https://doi.org/10.3102/00346543251368383
5. Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education, 144*, Article 103696. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696
6. Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education, 89*, 547–561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009
7. Defner, S., & Hermanns, J. (2025). Inquiry-based learning in a newly designed laboratory course for preservice chemistry teachers by using a construction kit for planning experiments. *Journal of Chemical Education, 102,* 3207–3217. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5c00207
8. Dieker, L.A., Rodriguez, J.A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M.C., & Hughes, C.E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education, 37 (*1), 21–33. https://doi.org/10.1177/0888406413512683
9. Goodwin, A.L., Pratt, S., Beck, J.S., et al. (2025). Global perspectives on school–university partnerships between and within countries. In J.Dresden, J.Ferrara, J.E.Neapolitan, & D.Yendol-Hoppey (Eds.), *The Cambridge handbook of school–university partnerships* (pp.867–882). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009285841.063
10. Irwanto, I. (2023). Improving preservice chemistry teachers' critical thinking and science process skills using guided collaborative inquiry learning. *Journal of Technology and Science Education, 13* (1), 23–36. https://doi.org/10.3926/jotse.1794

11. Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education, 45* (1), 138–150. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002
12. Johnstone, A.H. (2000). Teaching of chemistry – Logical or psychological? *Chemistry Education: Research and Practice, 1* (1), 9–15.
13. McCoy, S., & Lynam, A. (2021). Video-based self-reflection among pre-service teachers in Ireland: A qualitative study. *Education and Information Technologies, 26*. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10299-w
14. McGarr, O. (2020). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching, 46* (2), 159–169. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724654
15. Ministry of Education, Culture and Science. (2019). *Regulation of the Minister of Education, Culture and Science and the Minister for Primary and Secondary Education and Media of 12 July 2019, no. 9161960, containing rules for the granting of subsidies for training schools (Regulations for the Reimbursement of Costs for Training Schools 2019).* URL: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-41840.html
16. Peña-Martínez, J., Li, M., Cano-Ortiz, A., García-Fernández, S., & Rosales-Conrado, N. (2025). Reimagining chemistry education for pre-service teachers through TikTok, news media, and digital portfolios. *Applied Sciences, 15* (14), Article 7711. https://doi.org/10.3390/app15147711
17. Pereira, A. J., & Fang, Y. (2022). Research practice partnership for schools and universities. *Asia Pacific Journal of Education, 42* (1), 154–168. https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2058911
18. Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education – Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal, 6*, 17–36. https://doi.org/10.26529/cepsj.63
19. Strat, T., Henriksen, E. K., & Jegstad, K. M. (2023). Inquiry-based science education in science teacher education: A systematic review. *Studies in Science Education, 60* (2), 1–59. https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2207148
20. White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education, 45* (2), Article 282298. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803272
21. Yilmaz, O., & Hebebci, M. T. (2022). The use of virtual environments and simulation in teacher training. *International Journal on Social and Education Sciences, 4* (3), 446–457. https://doi.org/10.46328/ijonses.376

Рукопис надійшов: 18.02.2026
Перше рішення: 20.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 2): 28.03.2026; 06.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Stryzhak Diana
PhD Student in the specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences
Department of General Pedagogy and Andragogy
Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

CURRENT INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS

Abstract. The article analyzes and summarizes current international experience in implementing a practice-oriented approach in the professional training of future chemistry teachers in the context of transformations in teacher education, growing demands on teaching quality, and staff shortages in the natural sciences. The purpose of the article is to summarize empirically proven pedagogical practices of practice-oriented training of future chemistry teachers and outline the possibilities for their adaptation to the domestic educational space. Research methods: theoretical analysis and generalization of scientific sources and empirical studies of international experience in implementing a practice-oriented approach in the training of future chemistry teachers to identify leading models of practice-oriented training, formulating generalizations and conclusions regarding the possibilities of adapting international experience in the domestic system of training future chemistry teachers. Contemporary international practice demonstrates a systematic transition from a model of knowledge transfer to a model of guided formation of future teachers' professional activities. The most effective results are achieved by combining several complementary mechanisms: a university-school partnership as a model of shared responsibility for training outcomes, supervision, and assessment of professional readiness; managed rehearsal formats (approximate models of pedagogical activity), which ensure the step-by-step development of pedagogical actions in a simulated environment; mentoring and supervision as systemic mechanisms for the development of pedagogical subject knowledge and the ability to didactically transform chemical content; research-oriented laboratory courses as a professional simulator in which the experiment is considered both as an object of scientific analysis and as a didactically designed educational activity; digital tools for reflection and simulation (portfolios, video reflection, mixed reality) that enhance the evidence-based nature and manageability of professional growth. The integration of these practices creates a comprehensive model of practice-oriented training for future chemistry teachers. The adaptation of these approaches to the training of chemistry teachers in domestic higher education institutions is seen as a resource for improving the quality of professional training and reducing the gap between academic education and the real demands of school practice.

Keywords: practice-oriented approach, professional preparation, future chemistry teachers, mentoring, reflection.

УДК 37.3; 37.012.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.273-278

Товканець Ганна Василівна
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
tovkanec2017@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6191-9569

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Розглянуто особливості застосування навчально-мовленнєвих ситуацій та їх ролі у розвитку культури мовлення учнів початкової школи. Мета статті: обгрунтувати інноваційні підходи до формування культури мовлення учнів молодшого шкільного віку та схарактеризувати особливості застосування навчально-мовленнєвих ситуацій в освітньому процесі початкової школи. Застосовані методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень − для з'ясування теоретичних відомостей розвитку культури мовлення особистості на уроках мовно-літературної освітньої галузі; семантичний аналіз – для виявлення змісту лінгвістичних і педагогічних понять; лінгвопедагогічне спостереження – для розкриття особливостей мовленнєвої культури молодших школярів у процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі; герменевтичний метод – для виявлення характерологічної сутності навчально-мовленнєвої ситуації; узагальнення – для формулювання висновків. В залежності від взаємовідносин між комунікантами можуть бути задані чотири головні фактори: соціальний статус людини, її роль як суб'єкта спілкування, виконання діяльності та моральні критерії. Виокремлено доповнювані, проблемні, уявні та рольові навчально-мовленнєві ситуації. Визначено ключові принципи створення навчально-мовленнєвих ситупцій: наочність, емоційність, інформативність активність.

Ключові слова: навчально-мовленнєві ситуації, інновації в освіті, молодший школяр, освітній процес, уроки української мови і читання.

Вступ. Актуальність проблеми формування культури мовлення та мовленнєвої діяльності молодших школярів визначається завданнями освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та тими високими державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, які заявлені у законі України «Про освіту», Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти. У цих документах наголошується на необхідності формування духовно багатої особистості, розвитку творчого потенціалу учня, підвищення його мовленнєвої культури та комунікативної компетентності. Відповідно до цих вимог пріоритетним напрямом у навчанні української мови та літературному читанню є розвиток особистості в реальних життєвих ситуаціях, що зміщує акцент в освітньому процесі з репродуктивного відтворення норм на цілісний розвиток мовної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інноваційних підходів до формування культури мовлення учнів молодшого шкільного віку були предметом науково-методичного дослідження К.Пономарьової (формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови) [9], колективу вчених-дослідників (О.Савченко, Н.Бібік, О.Вашуленко., К.Пономарьова, О.Прищепи, В.Мартиненко) щодо впливу організаційно-педагогічних умов на розвиток мовленнєвої культури особистості [11]. С.Паламар та В.Серебрякова, розглядаючи потенціал нових освітніх технологій у розвитку вмінь усної комунікативної взаємодії, наголошують на особливій інноваційності кейс-методу у початковій школі. Автори підкреслюють, що саме такий підхід забезпечує інтеграцію різних методів аналізу ситуацій: ігрового проєктування, дискусійного обговорення, аналізу ділових документів, ситуаційного аналізу, вивчення інцидентів, ситуаційно-рольових ігор та інших [5]. Окремо виділяють навчально-мовленнєві ситуації, особливості та інноваційність яких ми розглянемо в нашій статті.

Мета статті: обгрунтувати інноваційні підходи до формування культури мовлення учнів молодшого шкільного віку та схарактеризувати особливості застосування навчально-мовленнєвих ситуацій в освітньому процесі початкової школи. Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового пошуку:** вивчення наукових досліджень − для визначення теоретичних відомостей розвитку культури мовлення особистості на уроках мовно-літературної освітньої галузі; семантичний аналіз – для виявлення змісту лінгвістичних і педагогічних понять; лінгвопедагогічне спостереження – для розкриття особливостей мовленнєвої культури молодших школярів у процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі; герменевтичний метод – для виявлення характерологічної сутності навчально-мовленнєвої ситуації, узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. В педагогічній, психологічній та лінгводидактичній літературі підкреслюється, що основними інноваційними підходами до розвитку культури мовлення в сучасному освітньому просторі є активізація мисленнєвої діяльності та креативності.

Підкреслюються й інші інноваційні підходи, серед яких:

– Аксіологічний (ціннісний) підхід, що спрямований на формування ставлення до мови як до культурної цінності та інструменту самовираження [7; 16].

– Цифровий сторітелінг, який поєднує розповідь історій із мультимедійними інструментами (відео, аудіо, графіка), що допомагає долати мовленнєві бар'єри та розвивати критичне мислення через створення власних наративів, на основі чого можливе перетворення інформації на захоплюючий

© Товканець Г. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

сюжет, активізуючи увагу та сприяючи кращому запам'ятовуванню [2; 3].

– Гейміфікація – використання ігрових механік для підвищення мотивації та зниження тривожності під час публічних виступів чи діалогу [13; 17].

– Використання штучного інтелекту − впровадження систем розпізнавання мовлення та адаптивних платформ, які забезпечують зворотний зв'язок у реальному часі щодо темпу, інтонації та чистоти мовлення [6].

– Комунікативно-творчий підхід − перехід від вправ на редагування текстів до безпосередньої мовленнєвої практики в умовах, максимально наближених до реального спілкування (дискусійні клуби, симуляційні ігри) [9; 14; 16].

На основі аналізу результатів наукових досліджень визначаємо, що практичними інноваційними методами, які забезпечують формування умінь і навичок мовленнєвої культури учнів у початковій школі на сучасному етапі, є:

– Проєкти медіаграмотності, тобто створення контенту для соціальних мереж що вимагає дотримання культури мовлення в публічному просторі [2; 5].

– Артикуляційна гімнастика та нейроігри, серед яких сучасні методики стимуляції мовлення, що включають вправи на розвиток оперативної пам'яті та дрібної моторики [10; 12].

– Інтерактивні кейс-технології, що сприяють розв'язанню конфліктних ситуацій за допомогою мовленнєвого етикету та технік ефективної комунікації [5].

– Імпровізаційні методи, що спрямовані на формування навичок швидкої мовленнєвої реакції, подолання комунікативного страху та вдосконалення виразності мови, до яких належать [7; 15]:

– *метод словесної (мовленнєвої) імпровізації,* який розвиває здатність вільно висловлюватися на будь-яку тему без попередньої підготовки, допомагає вчителям та ораторам уникати монотонності та ефективно впливати на слухачів;

– *творча розповідь* як спільне створення історій, де учасники почергово додають речення або розвивають сюжетну лінію, активізуючи словниковий запас та розвиваючи уяву;

– *комунікативно-творчі вправи* (завдання на трансформацію висловлювань, редагування текстів «на ходу» та використання мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях);

– *дискусійні та діалогічні методи* (бесіди на несподівані теми, де потрібно швидко формулювати аргументи);

– *театральна та ігрова імпровізація* (використання елементів акторської майстерності (жести, міміка, інтонаційні акценти) для передачі змісту, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та чистоти мови);

– *розвиток звукової культури* (вправи на звуконаслідування, скоромовки та чистомовки в ігровій формі, що покращують дикцію та вимову) тощо.

Актуальними в сучасних умовах є навчально-мовленнєві ситуації (НМС) у початковій школі, тобто штучно створені вчителем умови спілкування, що моделюють реальне життя для стимулювання потреби учнів у висловлюванні. Вони є ключовим інструментом комунікативно-діяльнісного підходу. А також це практичні педагогічні вправи, що моделюють реальні, часто суперечливі, ситуації з життя школи/класу (наприклад, конфлікти учнів, проблеми навчання), які вимагають від вчителя чи здобувача освіти аналізу, пошуку оптимальних рішень та втілення їх з метою розвитку мислення, командної роботи, адаптивності та формування цінностей [14].

Основні компоненти ситуації, які мають бути визначені для успішної реалізації НМС − це адресант та адресат (хто говорить і до кого звертається (учень-учень, учень-учитель, учень-персонаж), предмет мовлення (тема або подія, що обговорюється), умови (місце, час та обставини спілкування), мета (що саме потрібно досягти (попросити про допомогу, привітати, пояснити шлях).

Для реалізації практичних цілей навчання мовно-літературної освітньої галузі в початкових класах формування навичок та розвитку умінь усно-мовленнєвої культури спілкування, насамперед, необхідно створити умови для активної мовленнєвої взаємодії учнів один з одним та активізації їх мовленнєвої діяльності [13]. У зв'язку з цим у навчальному процесі провідне значення займають навчально-мовленнєві ситуації, спрямовані на мотивацію та стимулювання спілкування державною мовою. У методиці ці ситуації відносять до вправ відкритого типу, оскільки вони виключають єдино вірний варіант відповіді, рішення, виконання завдання, мають творчий характер, і, перш за все, впливають на зміст висловлювання, забезпечуючи цим максимальну мовленнєву діяльність учнів.

Сучасні методисти виділяють кілька типів НМС. Проте на сьогодні не існує універсальної типології НМС, що визначає місце кожного типу в навчальному процесі та дозволяє їх цілеспрямовано використовувати. За способом створення види навчально-мовленнєвих ситуацій розрізняють: *природні* (виникають спонтанно під час навчального процесу (наприклад, потреба позичити олівець або уточнити завдання), *штучні* (ігрові/модельовані − спеціально розроблені вчителем для відпрацювання певних мовленнєвих навичок).

До прикладу, навчально-мовленнєві ситуації для учнів молодшого шкільного віку:

– *«Розмова по телефону» (*учні в парах моделюють дзвінок другу з метою запросити на день народження або дізнатися домашнє завдання);

– *«У магазині / В аптеці» (*рольова гра, де один учень − покупець, інший − продавець. *Мета* − вживання ввічливих слів та побудова діалогу-запиту);

– *«Інтерв'ю з персонажем» (*Учні ставлять запитання герою прочитаної казки (роль якого виконує вчитель або інший учень);

– *«Розповідь за власним малюнком» (*учень презентує свій досвід (наприклад, що бачив по дорозі до школи), відповідаючи на запитання класу).

На основі таких завдань здійснюється розвиток діалогічного мовлення, коли учні вчаться обмінюватися репліками, слухати партнера та реагувати на його слова; можливе подолання психологічних бар'єрів, що допомагає через ігрову форму зменшити страх перед мовленнєвими помилками; формування культури спілкування через засвоєння етикетних норм та правил ввічливості у практичному контексті.

В лінгводидактичній літературі [1; 4; 6; 16] виокремлюються типи ситуацій, які класифікуються на основі врахування взаємовідносин між комунікантами. В залежності від цього можуть бути задані чотири головні фактори: соціальний статус людини, її роль як суб'єкта спілкування, виконання діяльності та моральні критерії (рис.1).

Ситуації соціально-статусних взаємин. У ситуаціях соціально-статусних взаємин саме соціальний статус визначає домінантні взаємини залежно від характеру спілкування комунікантів та комунікативних завдань, що стоять перед ними, учні виступають як представники класу, соціальних верств, професійних груп, політичних та громадських організацій, віко-

Рис. 1. Типи навчально-мовленнєвих ситуацій
[Джерело: розроблено автором на основі 4; 6; 16]

вих груп тощо.

Ситуації рольових взаємин. Функціональною стороною статусу, що характеризується певними правами та обов'язками, виступає роль. Звідси між комунікантами виникають рольові взаємини.

Ситуації діяльнісних взаємин. Основою ситуацій діяльнісних взаємин є взаємини, що складаються у самій діяльності у процесі взаємодії комунікантів.

Ситуації моральних взаємин Створення ситуацій моральних взаємовідносин - один із найефективніших способів стимулювання спілкування, оскільки вони характеризуються найбільшою «ситуагенністю». Ці відносини мають інтегративний характер і ключове значення для створення ситуацій.

У лінгодидактичних та педагогічних дослідженнях [6; 16] підкреслюється, що взаємовідносини між людьми є інтегративною єдністю, водночас у залежності від домінантності будь-якого типу взаємовідносин ситуацію мовного спілкування можна розглядати, наприклад, як ситуацію відносин спільної діяльності. Тому будь-який тип взаємовідносин має і синтетичний характер.

Доречним є виокремлення доповнюваних, проблемних, уявних та рольових навчально-мовленнєвих ситуацій [9; 17].

1. *Доповнювані навчально-мовленнєві ситуації* припускають доповнення нової інформації, завершення опису чогось, формулювання висновку, узагальнення. Мета їх застосування: розвиток зв'язного мовлення, вміння продовжувати думку. Доповнювані ситуації передбачають наявність основи (тексту, діалогу, картинки), яку учні мають розширити, завершити або модифікувати. Вони стимулюють розвиток фразового мовлення та вміння будувати логічні завершення. У доповнюваних ситуаціях задана частина є смисловою основою, яка визначає ступінь регламентованості та передбачуваності ситуації. Наприклад, завдання у навчально-мовленнєвих ситуаціях: «Уявіть, що Марійка прийшла додому, але загубила ключі. Що вона сказала мамі?», «Доповнити казку/оповідання власним завершенням діалогу», «Завершити діалог: «Продавець: Доброго дня! Що бажаєте? Покупець: ...».

2. *Проблемні ситуації* − це ситуації, що містять протиріччя, труднощі або питання, яке потребує розв'язання. Вони активізують мислення, мовленнєву активність та спонукають до аргументації. Мета їх застосування: розвиток критичного мислення, вміння обґрунтовувати свою думку. Наприклад: «Як нам бути? Четвертокласники не хочуть дружити з новим учнем. Запропонуйте свій план налагодження стосунків», «Уяви, що ти забув парасольку, а на вулиці злива. Переконай друга позичити тобі свою», «Що робити, якщо ти побачив, що твій друг вчинив нечесно?».

Систематично і навмисно створювані проблемні ситуації мають велике значення для навчання непідготовленого ситупаційного мовлення і сприяють виникненню мотиву і потреб висловлювання, висування гіпотез, припущень, активізації мисленнєвої діяльності та мовної діяльності учнів, причому правильна постановка проблеми виконує функцію діяльності. В такому разі навчально-мовленнєві ситуації є ключовим інструментом для стимулювання активного мовлення, моделювання реального спілкування та розвитку творчого мислення. Вони дозволяють перенести фокус із механічного вивчення мови на її функціональне використання. Навчальна проблемна ситуація активізує розумову та мовленнєву діяльність учня на заняттях в умовах діалогового спілкування та створює навчально-пізнавальну мотивацію для здійснення цього спілкування.

Проблемна ситуація є комплексом умов (мовленнєвих і немовних), необхідних для виникнення проблеми і таких, що стимулюють учнів на вирішення проблемної задачі. Її змістовною основою є проблема (проблемне завдання), протиріччя, що потребує вирішення чи дослідження [14]. Проблемна ситуація виникає: коли існує кілька різних точок зору або, принаймні, дві, що взаємовиключають одна одну; коли виявляється невідповідність між набутими знаннями та реальним рівнем загальноінтелектуальних умінь оперування цими знаннями, при «інформаційному дисбалансі» учасників спілкування.

Створення проблемної мовленнєвої ситуації визначається видом мовної діяльності, джерелами інформації та характером вербальних і невербальних опор, конкретними прийомами навчання, що передбачають певні співвідношення між мнемонічною та мисленнєво-творчою діяльністю. Проблемна навчально-мовленнєва ситуація містить одне з позамовних завдань, спрямованих на розвиток розумових, креативних здібностей школярів [11; 13]. До таких завдань відносяться:

– пошуково-ігрові завдання, цільовим призначенням яких є вдосконалення певних якостей сприйняття, мислення, уяви та пам'яті учнів при відпрацюванні мовних навичок та умінь;

– комунікативно-пошукові завдання, спрямовані на формування в учнів знань про комунікативне значення і призначення мовних одиниць;

– комунікативно-орієнтовані (включаючи рольові) мовні ігри, що розвивають в учнів навички діалогічного і монологічного мовлення і формують знання про різні аспекти культури поведінки людини в ситуаціях побутового спілкування;

– пізнавально-пошукові, культурознавчі (включаючи природознавчі, технологічні, соціалізаційні) завдання та завдання, що забезпечують підвищення рівня соціокультурної освіченості та спрямовані на розвиток соціокультурних, комунікативно-пізнавальних і комунікативно-мовленнєвих умінь.

3. *Уявні (імагінативні) ситуації*: створюють фантастичні або гіпотетичні умови, в яких діти мають діяти. Це розвиває уяву, творчість та вільне володіння мовою. Мета їх застосування: розвиток креативності, емоційного інтелекту. Уявні навчально-мовленнєві ситуації спрямовані на розвиток уяви учасників мовного спілкування, передбачають суперечку, дискусію, відстоювання своєї думки. Уявна ситуація («симуляція») − вигадане та розігране відтворення міжособистісних контактів, організоване навколо проблемної ситуації» [8]. Основною опорою для учасників спілкування виступає завдання, що визначає позицію та лінію поведінки кожного учасника та підказує йому вирішення проблеми. Наприклад: «Якби я став/стала квіткою, то якою і чому?», «Уяви, що ти прокинувся на іншій планеті. Опиши, що ти бачиш», «Якби ти мав чарівну паличку, що б ти попросив у першу чергу?» тощо.

4. *Рольові навчально-мовленнєві ситуації* полягають у виконанні учасниками певних соціальних або казкових ролей (адресанта і адресата) у заданих умовах. Вони наближають навчання до реального спілкування. Мета їх застосування: формування навичок діалогічного мовлення, засвоєння етикетних форм, розвиток емпатії. Наприклад: «Рольова гра «У лікаря»: один учень − лікар, інший − пацієнт, що скаржиться на біль у горлі». «Продавець покупець» (залагодження конфлікту через зіпсований товар). «Інтерв'ю зі знаменитістю». Рольові навчально-мовленнєві ситуації припускають вказівку соціальних ролей учасників і ставлять перед учнями завдання «увійти» у відповідний образ і визначити тему розмови самостійно [5]. Рольова ситуація ґрунтується на прийомі драматизації та є видом комунікативної вправи, в якій комуніканти виконують різні ролі в умовах, близьких до умов реального спілкування. Основним завданням, що стоїть перед учасниками, є моделювання мовних висловлювань, прийнятних у заданій ситуації спілкування. Характерна риса рольових ситуацій − взаємодоповнюваність ролей (наприклад: продавець – покупець). Учасники здійснюють мовленнєву взаємодію у межах суворо запропонованої рольової поведінки.

Підкреслимо, що ключовими принципами створення навчально-мовленнєвих ситупцій є наочність (використання картинок, предметів), емоційність (сюрпризні моменти, ігрові прийоми), інформативність (ситуація має спонукати до повідомлення нових даних), активність (максимальне залучення дитини до діалогу). Важливо врахувати, що соціальні ролі диктуються обставинами, відображають соціальні функції (покупець, продавець, вчитель, учень, поліцейський, турист, клієнт); психологічні ролі переживаються як психологічний стан (дорослий, дитина, друг, ворог, суперник).

Висновки. Навчальні-мовленнєві ситуації − це спеціально створені умови, які спонукають учнів до висловлювання та максимально наближають навчання до природного спілкування. Вони є ключовим інструментом комунікативного підходу, де мова вивчається не як набір правил, а як засіб взаємодії. НМС забезпечують стимулювання активності, практичне застосування знань, формування комунікативної компетенції, психологічне розвантаження та позитивне освітнє середовище. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні технології використання мовленнєвих ситуацій як засобу компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Гич М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. Вип.4 (51). С.188–190.
3. Лущинська О.В., Ростикус Н.П. Використання мовленнєвих ситуацій та інтерактивної дошки на уроках розвитку зв'язного мовлення. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2016. Вип.31. С.272–277. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2016.31.8096
4. Методичні рекомендації до курсу «Психолінгвістика»/ уклад. К.А.Марчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2017. 39 с.
5. Паламар С., Серебрякова В. Комунікативна діяльність молодших школярів у процесі читання: теоретичні аспекти та потенціал кейс-технології у розвитку вмінь усної взаємодії. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2025. Вип.44 (2). С.46–54. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.446
6. Папіш В.А. Психолінгвістика: навчально-методичний посібник для проведення практичних занять для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання спеціальності 035 «Філологія», спеціалізації 035.01 «Українська мова та література», освітньої програми «Українська мова та література». Ужгород: Ліра. 2023. 76 с.
7. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення: навч. посібник. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури». 2012. 184 с.
8. Погорєлова Т.В. Формування комунікативної компетентності першокласників. Початкове навчання та виховання. 2018. Вип.13–15. С.44–50.
9. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: Конві Прінт, 2020. 88 с.
10. Калмикова Л О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний

посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Л.О.Калмикової. Київ: Фенікс, 2008. 245 с.
11. Організаційні форми навчання у початковій школі / О.Савченко, Н.Бібік, О.Вашуленко, К.Пономарьова, О.Прищепа, В.Мартиненко. Київ: Сам, 2017. 435с
12. Сучасні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку: інформаційно-методичний посібник / уклад. О.М.Гриненко. Слов'янськ: Видво Б.І.Маторіна, 2021. 64 с.
13. Товканець Г., Шманько І. Практичні аспекти розвитку культури мовлення учнів початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Наукові інновації та передові технології. Серія: Управління та адміністрування, Серія: Право, Серія: Економіка, Серія: Психологія, Серія: Педагогіка. 2026. Вип. 1 (53). С.1424–1444. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)-1424-1432
14. Товканець Г. Застосування методу ситуаційного аналізу у початковій школі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип.2 (51). С.175–179. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.175-179
15. Товканець Г., Мартин О. Розвиток зв'язного мовлення та культури спілкування учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Вип.55 (2). С.111–115. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.111-115
16. Фрумкіна А.Л. Психолінгвістика: концепти, мовлення, особистість: навч. посібник для здобувачів другого (магістер.) рівня вищої освіти. Одеса: Міжнар. гуманітар. ун-т, 2025. 13 с.
17. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання на уроках української мови. Педагогічні науки. 2011. Вип. 59 (1). С.151–154.

References

1. Batsevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Akademiia. [in Ukrainian].
2. Hych, M. (2015). Storitelinh yak innovatsiina metodyka formuvannia movnoi kompetentnosti uchniv ZNZ [Storytelling as an innovative method for developing language competence in secondary school students]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 4* (51), 188–190. [in Ukrainian].
3. Lushchynska, O.V., & Rostykus, N.P. (2016). Vykorystannia movlennievykh sytuatsii ta interaktyvnoi doshky na urokakh rozvytku zviaznoho movlennia [Using speech situations and interactive whiteboards in lessons on the development of coherent speech]. *Visnyk of Lviv University. Series Pedagogics, 31*, 272–277. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2016.31.8096 [in Ukrainian].
4. Marchuk, K.A. (Ed). (2017). *Metodychni rekomendatsii do kursu «Psykholinhvistyka»* [Methodological recommendations for the course «Psycholinguistics»]. ZhDU im.I.Franka. [in Ukrainian].
5. Palamar, S., & Serebriakova, V. (2025). Komunikatyvna diialnist molodshykh shkoliariv u protsesi chytannia: teoretychni aspekty ta potentsial keis-tekhnolohii u rozvytku vmin usnoi vzaiemodii [Communicative activity of younger schoolchildren in the reading process: theoretical aspects and potential of case technology in the development of oral interaction skills]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, 44* (2), 46–54. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.446 [in Ukrainian].
6. Papish, V.A. (2023). *Psykholinhvistyka* [Psycholinguistics]. Lira. 2023. 76 s.
7. Pasynok, V.H. (2012). *Osnovy kultury movlennia* [Basics of speech culture:]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
8. Pohorielova, T.V. (2018). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti pershoklasnykiv [Formation of communicative competence of first-graders]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia, 13–15*, 44–50. [in Ukrainian].
9. Ponomarova, K.I. (2020). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy* [Formation of communicative competence of younger schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language]. Konvi Print. [in Ukrainian].
10. Kalmykova, L.O., Kalmykov, H.V., Lapshyna, I.M., & Kharchenko, N.V. (2008). *Psykholohiia movlennia i psykholinhvistyka* [Speech psychology and psycholinguistics]. Feniks [in Ukrainian].
11. Savchenko, O., Bibik, N., Vashulenko, O., Ponomarova, K., Pryshchepa, O., & Martynenko, V. (2017). *Orhanizatsiini formy navchannia u pochatkovii shkoli* [Organizational forms of education in primary school]. Sam. [in Ukrainian].
12. Hrynenko, O.M. (Ed.). (2021*). Suchasni tekhnolohii rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku* [Modern technologies for the development of speech in preschool children]. B.I.Matorina. [in Ukrainian].
13. Tovkanets, H., & Shmanko, I. (2026). Praktychni aspekty rozvytku kultury movlennia uchniv pochatkovoi shkoly na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Practical aspects of the development of speech culture of primary school students in the lessons of the language and literary educational branch]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia: Pedahohika, 1* (53), 1424–1444. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)-1424-1432 [in Ukrainian].
14. Tovkanets, H. (2022). Zastosuvannia metodu sytuatsiinoho analizu u pochatkovii shkoli [Застосування методу ситуаційного аналізу у початковій школі]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Serie: Pedagogy. Social Work, 51* (2), 175–179. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.175-179 [in Ukrainian].
15. Tovkanets, H., & Martyn, O. (2024). Rozvytok zviaznoho movlennia ta kultury spilkuvannia uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Development of coherent speech and communication culture of primary school students in language and literature lessons]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Serie: Pedagogy. Social Work, 55* (2), 111–115. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.111-115 [in Ukrainian].
16. Frumkina, A. L. (2025). *Psykholinhvistyka: kontsepty, movlennia, osobystist* [Psycholinguistics: concepts, speech, personality]. Mizhnar. humanitar. un-t. [in Ukrainian].
17. Shevtsova, L.S. (2011). Sytuatyvni zavdannia na urokakh ukrainskoi movy [Situational tasks in Ukrainian language lessons]. *Pedahohichni nauky, 59* (1)*,* 151–154. [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 25.02.2026
Перше рішення: 27.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 04.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Tovkanets Hanna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

INNOVATIVE APPROACHES TO FORMING THE SPEECH CULTURE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN LESSONS OF THE LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL BRANCH IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. This article examines the specific features of applying educational speech situations and their role in the development of speech culture among primary school students. Innovative approaches to the formation of speech culture with children of the primary school age are characterized. The article aims to substantiate the specific features and innovative approaches to the formation of speech culture in primary school students. Research methods employed: analysis of scientific studies to clarify theoretical foundations of personality development within the language and literature educational domain; semantic analysis to identify the content of linguistic and pedagogical concepts; lingual-pedagogical observation to reveal the peculiarities of speech culture among primary school students in the process of studying subjects within the language and literature domain; the hermeneutic method to determine the essential characteristics of educational speech situations; and generalization to formulate conclusions. It is emphasized that, depending on the relationships between communicants, four main factors may be identified: a person's social status, their role as a subject of communication, the performance of an activity, and moral criteria. Complementary, problematic, imaginary, and role-playing educational speech situations are distinguished. The key principles for designing educational speech situations are as follows: visualization, emotionality, informative value, and activity. Educational speech situations are specially created conditions that stimulate students' verbal expression and bring the learning process as close as possible to natural communication. They constitute a key instrument of the communicative approach, in which language is studied not as a set of rules, but as a means of interpersonal interaction.

Keywords: educational and speech situations, innovations in education, junior high school students, educational process, Ukrainian language lessons and reading.

УДК 364-787.9:364.444
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.279-284

Тополянський Сергій Іванович
старший викладач
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
serhiy.topolyanskyy@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-3033-4015

ОСОБЛИВОСТІ ТА БАЗОВІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. Соціальна робота в надзвичайних ситуаціях — це спеціалізована допомога для мінімізації наслідків катастроф і відновлення функціонування суспільства. Через руйнування зв'язків та втрату ресурсів люди опиняються у стані вразливості, що потребує комплексного забезпечення базових потреб і підтримки постраждалих громад. Мета дослідження – виявити особливості, принципи та практики здійснення соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій, визначити її ключові завдання, інструменти та підходи до надання допомоги постраждалим групам населення. Застосовані методи дослідження: аналізу і синтезу; порівняльний аналіз; метод системного підходу; метод узагальнення та класифікації. Доведено, що соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій є важливою складовою системи соціального захисту населення. Вона спрямована на подолання соціальних наслідків катастрофічних подій, підтримку постраждалих осіб та відновлення соціальної стабільності. Ефективність соціальної роботи залежить від рівня професійної підготовки фахівців, міжвідомчої координації та активної участі громадянського суспільства. Для України розвиток цієї сфери має стратегічне значення, оскільки сучасні виклики вимагають формування ефективної системи соціальної підтримки населення в умовах кризових ситуацій.

Ключові слова: надзвичайні ситуації, соціальна робота, соціальна стійкість, управління надзвичайними ситуаціями.

Вступ. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій постає як спеціалізований напрям професійної діяльності, орієнтований на надання комплексної допомоги особам, сім'ям і громадам, що зазнали впливу кризових подій. Її метою є мінімізація соціальних наслідків катастроф, забезпечення базових потреб постраждалих та сприяння відновленню нормального функціонування суспільства. Надзвичайні ситуації характеризуються раптовістю виникнення, масштабністю наслідків і високим рівнем невизначеності. Вони порушують звичні умови життєдіяльності, руйнують соціальні зв'язки, спричиняють втрату житла, роботи та інших життєво важливих ресурсів. У результаті цього населення опиняється у стані підвищеної соціальної вразливості та потребує різних форм підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади соціальної роботи у кризових умовах формуються на перетині різних наукових дисциплін, зокрема соціологія, психологія, соціальна політика, публічне управління та медицина. Така міждисциплінарність зумовлена складністю соціальних процесів, що виникають унаслідок катастрофічних подій. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій охоплює широкий спектр напрямів діяльності, спрямованих на задоволення базових потреб населення та відновлення соціальних зв'язків.

Проблематика соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій є предметом активного наукового дослідження в українській науці. Значна увага приділяється ролі соціальних працівників у процесах реагування, відновлення та профілактики кризових явищ, підготовці до надзвичайних ситуацій тощо. Дослідження акцентують на необхідності застосування травмоорієнтованих і психосоціальних підходів, розвитку міжвідомчої взаємодії та посилення професійної підготовки фахівців.

У межах оглядових праць встановлено, що основними напрямами сучасних досліджень є: соціальні інтервенції у кризових умовах, вплив надзвичайних ситуацій на різні групи населення, проблеми підготовки соціальних працівників і оцінка психічного здоров'я постраждалих від війни [1; 14; 18]. Окремий напрям досліджень стосується підготовки соціальних працівників до надзвичайних ситуацій, підкреслюють, що соціальна робота повинна бути інтегрована у систему управління ризиками та включати безперервний процес підготовки, орієнтований на потреби громад [22–23]. Важливим є також розвиток технологічних підходів, впливі цифрових технологій на доступність соціальних послуг для вразливих категорій населення заснованих на соціальній справедливості та екосоціальній перспективі [22]. Крім того, у працях розглядаються питання соціальної вразливості населення та недостатньої інтеграції наукових знань у практику, що ускладнює ефективне реагування на кризові ситуації, а також посилення спроможності соціальних працівників здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей із питань психічного здоров'я [21]. Також дослідники зазначають, що доказова база соціальної роботи у сфері надзвичайних ситуацій ще перебуває на етапі становлення, а значна частина публікацій має описовий або кейсовий характер. Значну частину джерел із дослідження даної проблеми складають нормативно-правові акти [2–13; 16; 17].

Мета статті: дослідження особливостей, принципів і практики здійснення соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій, визначення її ключових завдань, підходів до надання допомоги постраждалим групам населення.

Методологічну основу дослідження складають теоретичні й емпіричні методи, оскільки тема має як науково-аналітичний, так і прикладний характер. Основні методи дослідження з теоретичних застосовуються наступні: метод аналізу і синтезу (застосовується для узагальнення наукових підходів до соціальної роботи в кризових умовах); метод порівняльного аналізу (використаний для зіставлення міжнародного та українського досвіду реагування на надзвичайні ситуації); метод системного підходу (дозволяє розглядати соціальну роботу як цілісну систему взаємо-

© Тополянський С. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

дії інституцій, фахівців і отримувачів послуг); метод узагальнення та класифікації (задіяний для виділення типів надзвичайних ситуацій і відповідних практик соціальної допомоги).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні роль соціальних працівників змінюється – вони стають активним агентом управління, що забезпечує стійкість суспільства. Війна як екстремальна ситуація спричиняє глибокі психологічні травми, руйнує інфраструктуру та змушує людей покидати домівки. У цих умовах особливої уваги потребують ветерани, чия адаптація до цивільного життя є складним процесом, що вимагає підтримки держави та фахівців. Не менш важливими для подолання криз є залученість громадян та використання цифрових інструментів соціальної роботи. Ефективність соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій базується на чіткій нормативно-правовій базі, що визначає механізми реагування держави та розподіл повноважень. В Україні ця система охоплює акти з цивільного захисту, соціального забезпечення та гуманітарної допомоги. Соціальна робота є стратегічно важливою для подолання наслідків катастроф і відновлення стабільності. Її успіх залежить від професіоналізму фахівців, міжвідомчої координації та участі громадянського суспільства.

Надзвичайні ситуації характеризуються раптовістю виникнення, масштабністю наслідків і високим рівнем невизначеності. Вони порушують звичні умови життєдіяльності, руйнують соціальні зв'язки, спричиняють втрату житла, роботи та інших життєво важливих ресурсів. У результаті цього населення опиняється у стані підвищеної соціальної вразливості та потребує різних форм підтримки. У науковому дискурсі поняття «надзвичайна ситуація» визначається як обстановка, що загрожує життю людей і стабільності території через аварії чи катастрофи. Їх класифікують на природні, техногенні, соціальні та воєнні. Теоретична база соціальної роботи в таких умовах є міждисциплінарною, поєднуючи соціологію, психологію, право та медицину для аналізу складних наслідків криз.

Одним із базових концептуальних підходів є соціальна вразливість, яка виходить із нерівної здатності різних груп населення протистояти кризовим явищам. Найбільш уразливими категоріями є діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю, малозабезпечені сім'ї та особи, що перебувають у складних життєвих обставинах. Відповідно, одним із ключових завдань соціальної роботи є зменшення рівня вразливості через надання адресної допомоги та створення умов для соціальної адаптації.

Важливе місце посідає концепція резильєнтності, яка передбачає здатність індивідів та соціальних систем адаптуватися до негативних змін, зберігати функціональність і відновлюватися після криз [24]. У цьому контексті соціальні працівники виступають не лише як надавачі допомоги, а й як фасилітатори процесів соціального відновлення та зміцнення потенціалу громад. Не менш значущою є концепція соціального капіталу, яка підкреслює роль соціальних зв'язків, довіри та солідарності у подоланні кризових ситуацій. Практика показує, що громади з високим рівнем соціальної згуртованості ефективніше реагують на виклики та швидше відновлюються після катастроф. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій ґрунтується на низці фундаментальних принципів, серед яких гуманізм, повага до людської гідності, доступність і адресність допомоги, комплексність підходів, міжвідомча координація та оперативність реагування. Водночас важливу роль відіграє етичний вимір діяльності соціального працівника, що передбачає дотримання конфіденційності, недискримінації, добровільності отримання допомоги та поваги до культурних і релігійних особливостей клієнтів [20, с.336-339]. Отже, теоретичні засади соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій формують цілісну методологічну основу для організації ефективної допомоги постраждалим, сприяють зниженню соціальних ризиків і забезпечують підтримання соціальної стабільності в умовах кризових трансформацій.

Варто наголосити, що соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій охоплює широкий спектр напрямів діяльності, спрямованих на задоволення базових потреб населення та відновлення соціальних зв'язків. Одним із ключових напрямів є оперативна соціальна допомога. Вона включає забезпечення постраждалих продуктами харчування, одягом, предметами першої необхідності та тимчасовим житлом. Іншим важливим напрямом є соціально-психологічна підтримка населення. Переживання катастрофічних подій часто супроводжується сильними емоційними переживаннями, такими як страх, тривога, депресія та почуття втрати. Соціальні працівники спільно з психологами допомагають людям подолати наслідки травматичного досвіду та адаптуватися до нових умов життя.

Значну роль відіграє інформаційно-консультативна допомога. Під час криз люди часто не володіють необхідною інформацією щодо можливостей отримання соціальних виплат, медичних послуг чи правової допомоги. Соціальні працівники надають консультації, допомагають оформлювати документи та сприяють доступу до соціальних програм [1, с.44-49]. Важливим напрямом є також соціальна адаптація та інтеграція постраждалих у нові соціальні умови. Це особливо актуально для внутрішньо переміщених осіб, які змушені залишати свої домівки. Соціальні працівники допомагають таким людям знайти житло, працевлаштуватися та інтегруватися у нові громади.

Наголосимо, що в системі реагування на надзвичайні ситуації соціальний працівник виступає ключовим суб'єктом соціального управління, забезпечуючи зв'язок між постраждалим населенням, державними інституціями та громадськими організаціями. Його діяльність має комплексний характер і спрямована на мінімізацію соціальних наслідків кризових подій, підтримку вразливих груп та відновлення соціальної стабільності.

Виділимо деякі основні, на наш погляд, функції:

1. Діагностично-аналітична функція. Соціальний працівник проводить діагностику для виявлення критичних проблем (житло, їжа, медицина) та рівня вразливості груп. Це стає основою для планування подальшої допомоги.

2. Організаційно-координаційна функція. Соціальний працівник забезпечує координацію та налагоджує взаємодію між держструктурами (зокрема ДСНС), місцевою владою та міжнародними організаціями. Соціальний працівник діє як посередник, узгоджуючи дії та розподіл ресурсів, щоб уникнути дефіциту або дублювання допомоги

3. Соціально-захисна функція. Ця функція передбачає забезпечення доступу до соціальних гарантій, оформлення статусів (ВПО, постраждалий, ветеран тощо), захист прав і законних інтересів громадян. Соціальний працівник сприяє реалізації політик, що формуються відповідними відомствами й державними органами влади, зокрема, Міністерством соціальної політики України.

4. Психосоціальна підтримка. В умовах криз надзвичайно важливою є робота з психологічними

наслідками травматичних подій. Соціальний працівник надає первинну емоційну підтримку, сприяє подоланню стресу і тривожності, працює з проявами посттравматичних станів. У цьому контексті важливим є розвиток резильєнтності як індивідуального та колективного ресурсу.

5. Інформаційно-комунікативна функція. Соціальний працівник виконує роль комунікатора інформує населення про доступні послуги та допомогу, пояснює алгоритми дій у кризових ситуаціях, забезпечує зворотний зв'язок між громадянами і владою. Ефективна комунікація сприяє зниженню паніки та підвищенню довіри до інституцій.

6. Ресурсно-мобілізаційна функція. Соціальний працівник залучає ресурси громади, активізує волонтерські ініціативи, сприяє розвитку мереж підтримки. Тут ключову роль відіграє соціальний капітал, який забезпечує ефективність взаємодії між людьми.

7. Реабілітаційно-відновлювальна функція. На етапі посткризового відновлення діяльність спрямована на соціальну адаптацію постраждалих, відновлення соціальних ролей і зв'язків, інтеграцію у громаду. Особлива увага приділяється довгостроковій підтримці вразливих груп.

8. Превентивна функція. Соціальний працівник бере участь у запобіганні негативним наслідкам криз через підготовку населення до можливих ризиків, формування культури безпеки, участь у розробці соціальних програм і стратегій реагування.

Загалом, функції соціального працівника у системі реагування на надзвичайні ситуації є багатовимірними та інтегративними. Вони охоплюють як оперативне реагування, так і довгострокове відновлення, поєднуючи аналітичну, організаційну, соціальну та психологічну складові. У сучасних умовах роль соціального працівника трансформується від виконавця окремих послуг до активного агента соціального управління, здатного впливати на стійкість і відновлення суспільства в цілому [23].

Війна – це найтяжча надзвичайна ситуація, що спричиняє значні людські втрати, руйнування та масове переміщення. Постійна загроза життю та травматичний досвід (бойові дії, окупація, втрати) викликають сильний психологічний стрес. Це призводить до тривалих порушень психічного здоров'я, зокрема до розвитку посттравматичного стресового розладу. Соціальна робота є ключовою у подоланні психотравм: фахівці надають первинну підтримку, відновлюють відчуття безпеки та зруйновані соціальні зв'язки. Психосоціальна допомога включає консультації, тренінги, арт-терапію та реабілітаційні програми. Важливими аспектами також є інформування населення, подолання стигми щодо психічних розладів та залучення міжнародних організацій, які допомагають у підготовці кризових консультантів [15, с.193-199; 18, с. 19-22].

Отже, подолання психологічних наслідків війни є одним із ключових завдань сучасної соціальної роботи. Ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від комплексного підходу, який поєднує психологічну допомогу, соціальну підтримку та розвиток громадських ресурсів.

Війна формує нову соціальну групу – ветеранів, чия адаптація до цивільного життя потребує комплексної підтримки. Через труднощі з працевлаштуванням, психотравми та зміни в родині соціальна робота стає ключовою для їхньої реінтеграції. Реабілітація включає психологічну та медичну допомогу, професійну перепідготовку та юридичний супровід. Окремим важливим напрямом є робота з сім'ями ветеранів для відновлення гармонійних стосунків і подолання спільної психологічної напруги [21].

Важливим напрямом є також розвиток ветеранських спільнот, які сприяють взаємній підтримці та обміну досвідом між колишніми військовослужбовцями. Такі спільноти допомагають ветеранам відновлювати соціальні зв'язки та формувати нову систему соціальної ідентичності.

Діти належать до найбільш уразливих категорій населення під час кризових подій. Надзвичайні ситуації можуть суттєво впливати на їхній фізичний, емоційний і соціальний розвиток. Втрата дому, розлука з близькими, зміна соціального середовища та переживання травматичних подій можуть призводити до серйозних психологічних наслідків. Соціальна робота з дітьми у кризових умовах спрямована на забезпечення їхньої безпеки, підтримку психоемоційного стану та створення умов для подальшого розвитку. Одним із ключових напрямів є захист прав дитини, який передбачає запобігання насильству, експлуатації та іншим формам порушення прав дітей. Важливим елементом соціальної підтримки є створення дружніх до дітей просторів, де вони можуть отримувати психологічну допомогу, брати участь у навчальних і творчих заходах, а також спілкуватися з однолітками. Такі простори сприяють відновленню відчуття безпеки та стабільності. Соціальні працівники також відіграють важливу роль у забезпеченні доступу дітей до освіти. У кризових умовах освітній процес часто переривається, що може негативно впливати на розвиток дитини. Тому одним із пріоритетів є організація альтернативних форм навчання та підтримка освітніх програм. Особливу увагу приділяють дітям, які втратили батьків або були змушені покинути свої домівки. У таких випадках соціальні служби організовують опіку, прийомні сім'ї або інші форми сімейного виховання.

Підкреслимо ще один важливий момент. Одним із важливих ресурсів подолання кризових ситуацій є потенціал місцевих громад. Саме громади часто стають першими осередками допомоги постраждалим, забезпечуючи підтримку на локальному рівні. У багатьох країнах світу значну роль у реагуванні на кризові події відіграє волонтерський рух. Волонтери беруть участь у наданні гуманітарної допомоги, організації тимчасового житла, проведенні соціальних та психологічних програм підтримки. В Україні волонтерський рух набув особливого розвитку після початку російсько-української війни. Громадські ініціативи активно долучаються до допомоги військовим, внутрішньо переміщеним особам та постраждалим громадам. Співпраця соціальних служб із громадськими організаціями та волонтерами дозволяє значно підвищити ефективність соціальної допомоги. Вона сприяє мобілізації ресурсів суспільства та формуванню культури взаємної підтримки.

Сучасний розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості для організації соціальної допомоги. У кризових ситуаціях цифрові платформи дозволяють швидко поширювати інформацію, координувати гуманітарні ресурси та забезпечувати доступ до соціальних послуг. Одним із перспективних напрямів є використання онлайн-консультування, що дозволяє надавати психологічну та соціальну допомогу дистанційно. Це особливо важливо у випадках, коли фізичний доступ до постраждалих територій є обмеженим. Цифрові інструменти також сприяють підвищенню ефективності управління соціальними програмами, оскільки дозволяють здійснювати моніторинг потреб населення та аналіз результатів соціальних заходів [22, с.651-654].

Урешті, ефективність соціальної роботи в умо-

вах надзвичайних ситуацій значною мірою залежить від наявності чіткої нормативно-правової бази, яка визначає механізми реагування держави на кризові явища, розподіл повноважень між органами влади та порядок надання соціальної допомоги постраждалому населенню. В Україні така система формувалася поступово і сьогодні охоплює комплекс законодавчих актів, що регулюють сферу цивільного захисту, соціального забезпечення, гуманітарної допомоги та захисту прав людини. Відправною точкою є звісно Конституція України [17]. Одним із ключових нормативно-правових актів у цій сфері є й «Кодекс цивільного захисту України» [16]. Цей документ визначає правові та організаційні засади функціонування єдиної державної системи цивільного захисту, порядок запобігання та реагування на надзвичайні ситуації, а також механізми захисту населення і територій від їхніх наслідків. Кодекс передбачає комплекс заходів, спрямованих на евакуацію населення, надання медичної допомоги, організацію гуманітарної підтримки та соціального захисту постраждалих осіб. Важливим нормативним актом, що регулює діяльність соціальних служб, є Закон України «Про соціальні послуги» [2]. У ньому визначено основні принципи надання соціальних послуг, категорії осіб, які мають право на соціальну підтримку, а також механізми організації соціального обслуговування. Закон передбачає, що соціальні послуги можуть надаватися особам, які опинилися у складних життєвих обставинах, у тому числі внаслідок надзвичайних ситуацій, воєнних дій або стихійних лих.

Значну роль у регулюванні соціальної допомоги населенню відіграє Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» [3]. Він визначає правові та організаційні засади здійснення соціальної роботи, спрямованої на підтримку сімей і дітей, в тому числі й тих, які опинилися у складних життєвих обставинах. У контексті надзвичайних ситуацій цей закон створює правову основу для організації соціальної підтримки постраждалих сімей, а також для захисту прав дітей у кризових умовах.

Особливе значення для України має законодавство, спрямоване на підтримку громадян, які постраждали внаслідок війни. Зокрема, важливим нормативним документом є Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [10]. Він визначає правовий статус внутрішньо переміщених осіб, гарантії їхнього соціального захисту, порядок отримання державної допомоги та механізми інтеграції у нові громади. Соціальні працівники відіграють важливу роль у реалізації положень цього закону, забезпечуючи доступ ВПО до соціальних послуг і програм підтримки. Питання соціального захисту осіб, які брали участь у бойових діях, регулює Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [4]. Документ визначає правовий статус ветеранів, учасників бойових дій, осіб із інвалідністю внаслідок війни та членів сімей загиблих військовослужбовців. Закон передбачає широкий спектр соціальних гарантій, включаючи медичну допомогу, реабілітацію, пільги та соціальні виплати.

Окрему групу нормативних актів становлять документи, що регулюють державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії. У цьому контексті важливим є Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [8], який крім іншого визначає порядок отримання та надання соціальних послуг під патронатом держави. Важливе значення для організації соціальної підтримки населення мають також інші нормативно-правові акти, які регулюють порядок надання соціальних виплат, компенсацій і пільг постраждалим громадянам, військовим та їхнім сім'ям, дітям, захищають права та інтереси інвалідів, ветеранів праці та громадян похилого віку, сприяють соціальному становленню та розвитку та ін. [6–7; 9; 11–13]. Такі документи визначають механізми фінансування соціальних програм, процедури оформлення допомоги та порядок взаємодії між державними органами.

Інтеграція українського законодавства у міжнародну правову систему та адаптація до стандартів ЄС зміцнюють соціальну політику та гуманітарну співпрацю. Проте сучасні виклики вимагають подальшого вдосконалення бази, зокрема в питаннях психосоціальної підтримки, реабілітації ветеранів та допомоги ВПО. Пріоритетами розвитку залишаються підвищення ефективності захисту населення, посилення міжвідомчої координації та впровадження інноваційних підходів до управління в кризових умовах.

Міжнародний досвід (ООН, Червоний Хрест, ВООЗ) [19] пропонує різні моделі соціальної допомоги в кризових умовах. У США соціальні служби тісно співпрацюють із цивільним захистом для допомоги громадам після лих, а в ЄС акцент роблять на професійній підготовці: тренінгах із кризового консультування, стрес-менеджменту та міжкультурної комунікації. Через російську агресію соціальна робота в Україні набула особливої актуальності. Ключовим напрямом стала допомога ВПО: супровід у виплатах, відновлення документів та забезпечення доступу до медицини й освіти. Важливу роль у цій системі відіграють волонтери та міжнародні гуманітарні організації.

Сучасні виклики вимагають підготовки кризових фахівців, розвитку психологічної реабілітації, цифровізації сервісів та оновлення законодавства. Ключовим напрямом є посилення громадської стійкості (community resilience) – активне залучення громад до подолання криз, відновлення інфраструктури та тісна співпраця держави з міжнародним і громадським секторами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій є важливою складовою системи соціального захисту населення. Вона спрямована на подолання соціальних наслідків катастрофічних подій, підтримку постраждалих осіб та відновлення соціальної стабільності. Ефективність соціальної роботи залежить від рівня професійної підготовки фахівців, міжвідомчої координації та активної участі громадянського суспільства. Для України розвиток цієї сфери має стратегічне значення, оскільки сучасні виклики вимагають формування ефективної системи соціальної підтримки населення в умовах кризових ситуацій. Водночас невирішеною раніше частиною проблеми залишається недостатня розробленість цілісних моделей соціальної роботи в умовах різних типів надзвичайних ситуацій (особливо воєнних), обмежена кількість емпіричних досліджень, що оцінюють ефективність конкретних соціальних інтервенцій, недостатня інтеграція соціальної роботи у системи державного антикризового управління, брак адаптованих методик роботи з різними вразливими групами (ВПО, ветерани, діти, люди похилого віку), розрив між теоретичними напрацюваннями та практикою соціальної роботи, а також недостатня увага до довгострокової соціальної реабілітації та відновлення громад.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту частково використовувались при перекладі окремих понять.

Список використаної літератури

1. Губар О., Бєлова І. Кризове консультування в соціальній роботі: інтеграція психологічного підходу як основи ефективної допомоги клієнтам. *Ввічливість. Humanitas.* 2025. Вип.3. С.43–52. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.6
2. Закон України «Про соціальні послуги». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19
3. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-12
4. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text
5. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15
6. Закон України «Про соціальний захист дітей війни». URL: https://ips.ligazakon.net/document/T042195
7. Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12
8. Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text
9. Закон України «Про зайнятість населення». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17
10. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text
11. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text
12. Закон України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text
13. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text
14. Козлова І.М. Методика соціальної роботи з постраждалими від війни. Херсон: Олді-плюс, 2023. 71 с.
15. Козлова, В., Новікова, Н. Соціальний працівник як агент змін у період суспільних криз: роль і виклики. *Social Work and Education*. 2025. Вип.12 (2). С.192–201. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.2.5
16. Кодекс цивільного захисту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text
17. Конституція України. URL: https://www.president.gov.ua/documents/constitution
18. Кудінова М., Кожанова Д. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: теоретичний аналіз проблеми. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. Вип.2 (63). С.17–24. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.2.2
19. Кульчицький І. Управління соціальними ризиками. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 68. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-111
20. Мацейко Н. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій: реалізація підходу резилієнс. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (25–26 жовтня 2023 р.). Запоріжжя: БДПУ, 2023. С.335–344.
21. Методичний посібник для соціальних працівників: Посилення спроможності соціальних працівників здійснювати психосоціальну підтримку ветеранів та їх сімей з питань психічного здоров'я: видання 2-ге, оновлене та доповнене / В.Горбунова, О.Савиченко, І.Тичина, Н.Портницька, 2024. URL: https://veteran-reintegration.in.ua/wp-content/uploads/2024/10/posibnyk-posylennya-spromozhnosti-soczialnyh-praczivnykiv-zdijsnyuvtay-psyhosoczialnu-pidtrymku-veteraniv-ta-yih-simej-z-pytan-psyhichnogo-zdorovya.pdf
22. Скочко М., Салата Н. Вплив цифрових технологій на доступність соціальних послуг для вразливих категорій населення. *Social Work and Education.* 2025. Вип. 12 (4). P.650–660. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.7
23. Соціальний працівник та його професійна ідеологія. URL: https://surl.li/lqdbrw
24. Cherleniak I., Tokar M. (2024). Effective governance and the doctrine of «total defence» as factors of state stability in wartime. *Democratic Governance*. 2024. Vol.17 (1). P.5–17. https://doi.org/10.23939/dg2024.05.

References

1. Hubar, O., & Belova, I. (2025). Kryzove konsul′tuvannia v sotsial′nij roboti: intehratsiia psykholohichnoho pidkhodu iak osnovy efektyvnoi dopomohy kliientam [Cross-Consultation in Social Work: Integration of Psychological Approach as a Basis of Effective Client Support]. *Vvichlyvist′. Humanitas*. 3, 43–52. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.6 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro sotsial′ni posluhy» [Law of Ukraine «On Social Services»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu dopomohu simiam z dit′my» [Law of Ukraine «On State Assistance to Families with Children»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-12 [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro status veteraniv vijny, harantii ikh sotsial′noho zakhystu» [Law of Ukraine «On the Status of War Veterans, Guarantees of Their Social Security»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsial′noho zakhystu bezdomnykh osib i bezprytul′nykh ditei» [Law of Ukraine «On the Fundamentals of Social Protection of Homeless Persons and Homeless Children»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15 [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro sotsial′nyi zakhyst ditei vijny» [Law of Ukraine «On Social Protection of Military Children»]. https://ips.ligazakon.net/document/T042195 [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro sotsial′nyi i pravovyi zakhyst vijs′kovosluzhbovtsiv ta chleniv ikh simei» [Law of Ukraine «On Social and Legal Protection of Military Personnel and Their Families»]. ttps://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12 [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy «Pro derzhavni sotsial′ni standarty ta derzhavni sotsial′ni harantii» [Law of Ukraine «On State Social Standards and State Social Guarantees»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy «Pro zainiatist′ naselennia» [Law of Ukraine «On the establishment of a population»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17 [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishn′o peremishchenykh osib» [Law of Ukraine «On the protection of the rights and freedoms of internally displaced persons»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text [in Ukrainian].

11. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsial′noi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini» [Law of Ukraine «On the principles of social insurance of invalids in Ukraine»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text [in Ukrainian].
12. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady sotsial′noho zakhystu veteraniv pratsi ta inshykh hromadian pokhyloho viku v Ukraini» [Law of Ukraine «On the principles of social insurance of veterans of labor and other citizens of old age in Ukraine»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text [in Ukrainian].
13. Zakon Ukrainy «Pro spryiannia sotsial′nomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini» [Law of Ukraine «On promoting social development and youth development in Ukraine»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text [in Ukrainian].
14. Kozlova, I.M. (2023). Metodyka sotsial′noi roboty z postrazhdalymy vid vijny [Method of social work with victims of crime]. Oldi-plius [in Ukrainian].
15. Kozlova, V., & Novikova, N. (2025). Sotsial′nyi pratsivnyk iak ahent zmin u period suspil′nykh kryz: rol′ i vyklyky [Social worker as a change agent during the period of social crisis: roles and challenges]. *Social Work and Education, 12* (2), 192–201. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.2.5 [in Ukrainian].
16. Kodeks tsyvil′noho zakhystu Ukrainy [Code of Civil Procedure of Ukraine]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text [in Ukrainian].
17. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. https://www.president.gov.ua/documents/constitution [in Ukrainian].
18. Kudinova, M., & Kozhanova, D. (2024). Psykholohichni osoblyvosti vnutrishn′o peremishchenykh osib: teoretychnyi analiz problemy [Psychological characteristics of internally displaced persons: theoretical analysis of problems]. *Naukovi pratsi Mizhrehional'noi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*, *2* (63), 17–24. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.2.2 [in Ukrainian].
19. Kul′chyts′kyi, I. (2024). Upravlinnia sotsial′nymy ryzykamy [Management of social risks]. *Ekonomika ta suspil'stvo*, 68. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-111 [in Ukrainian].
20. Matseiko, N. (2023). Sotsial′na robota v umovakh nadzvychainykh sytuatsij: realizatsiia pidkhodu rezyliens [Social work in emergency situations: implementation of the resilience approach]. *Sotsial'no-osvitni dominanty profesiinoii pidhotovky fakhivtsiv sotsial'noi sfery ta inklyuzyvnoi osvity – Proceedings of All-Ukrainian conference* (pp.335-344). [in Ukrainian].
21. Horbunova V., Savychenko O., Tychyna, I., & Portnyts′ka, N. (2024). *Metodychnyi posibnyk dlia sotsial'nykh pratsivnykiv: Posylennia spromozhnosti sotsial'nykh pratsivnykiv zdiisniuvaty psykhosotsial'nu pidtrymku veteraniv ta ikh simej z pytan' psykhichnoho zdorovia* [Methodological opportunities for social workers: Strengthening the capacity of social workers to provide psychosocial support to veterans and their families on mental health issues]. https://veteran-reintegration.in.ua/wp-content/uploads/2024/10/posibnyk-posylennya-spromozhnosti-soczialnyh-praczivnykiv-zdijsnyuvtay-psyhosoczialnu-pidtrymku-veteraniv-ta-yih-simej-z-pytan-psyhichnogo-zdorovya.pdf [in Ukrainian].
22. Skochko, M., & Salata, N. (2025). Vplyv tsyfrovykh tekhnolohij na dostupnist′ sotsial′nykh posluh dlia vrazlyvykh katehorij naselennia [The impact of digital technologies on the accessibility of social services for vulnerable categories of the population]. *Social Work and Education*, *12* (4), 650–660. https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.4.7 [in Ukrainian].
23. Sotsial′nyy pratsivnyk ta ioho profesiina ideolohiia [The social worker and his professional ideology]. https://surl.li/lqdbrw [in Ukrainian].
24. Cherleniak, I., & Tokar, M. (2024). Effective governance and the doctrine of «total defence» as factors of state stability in wartime. *Democratic Governance*, *17* (1), 5–17. https://doi.org/10.23939/dg2024.05.

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 01.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 06.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Topolyanskyi Serhii
Senior Lecturer
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

FEATURES AND BASIC ASPECTS OF MODERN SOCIAL WORK IN EMERGENCY SITUATIONS

Abstract. Social work in emergencies is a specialized form of assistance aimed at minimizing the consequences of disasters and restoring the functioning of society. Due to the destruction of ties and the loss of resources, people find themselves vulnerable, requiring comprehensive provision of basic needs and support for affected communities. The purpose of the study is to identify the features, principles, and practices of social work in emergencies, to determine its key tasks, tools, and approaches to assisting affected population groups. The research methods used are: analysis and synthesis; comparative analysis; system approach method; generalization and classification method. It is proven that social work in emergencies is an important component of the social protection system of the population. It is aimed at overcoming the social consequences of catastrophic events, supporting affected individuals, and restoring social stability. The effectiveness of social work depends on the level of professional training of specialists, interagency coordination, and active participation of civil society. For Ukraine, the development of this area is of strategic importance, since modern challenges require the formation of an effective system of social support for the population in crises. At the same time, the previously unresolved part of the problem remains the insufficient development of holistic models of social work in conditions of various types of emergencies (especially military ones), the limited number of empirical studies assessing the effectiveness of specific social interventions, the insufficient integration of social work into the state anti-crisis management system, the lack of adapted methods of working with various vulnerable groups (IDPs, veterans, children, the elderly), the gap between theoretical developments and the practice of social work, as well as insufficient attention to long-term social rehabilitation and restoration of communities.

Keywords: emergencies, social work, social resilience, emergency management.

УДК 378.091.26:004.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.285-290

Хоружа Людмила Леонідівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
L.khoruzha@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-4405-4847

Тустановський Віталій Володимирович
здобувач третього рівня вищої освіти (PhD)
кафедра освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
v.tustanovskyi.asp@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0009-0003-2239-4784

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ПРОГНОЗУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАУКОВИХ РЕЦЕПІЯХ УЧЕНИХ

Анотація. Стаття присвячена вивченню наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених з проблеми використання цифрових застосунків для прогнозування академічної успішності студентів. Розглянуто сутність категорії «академічна успішність», як складного конструкту, який використовується в освітніх дослідженнях для оцінки результатів навчання студентів. В основу методології наукового пошуку покладено міждисциплінарний підхід, який уможливив розгляд проблеми прогнозування успішності студентів з використанням цифрових застосунків, спираючись на дослідження у педагогіці, психології, інформаційних технологіях, математики тощо. Аналіз наукових рецепцій вітчизняних та зарубіжних учених дозволив проаналізувати проблему крізь призму освітньої аналітики, особливостей прогнозування в освіті та безпосередньо вивчити сучасні дослідження щодо цифрових застосунків прогнозування. Останні розглянути як певні інструменти, які уможливлюють отримання необхідної інформації та результатів академічної успішності студентів. Зазначено, що сучасні дослідження використовують ансамблеві методи, такі як Gradient Boosting (XGBoost, LightGBM), які демонструють високу точність при роботі з освітніми даними. Також розробляються інформаційні системи, які автоматично збирають дані про навчальну діяльність і формують прогнози. Акцентовано увагу на використанні сучасних технологій контейнеризації (Docker, Kubernetes) та масштабуванні цифрових застосунків у хмарних середовищах (AWS, Azure, GCP), які відкривають можливості для прогнозування в реальному часі.

Ключові слова: академічна успішність, прогнозування, освітня аналітика, цифрові застосунки, наукові рецепції учених.

Вступ. У сучасних умовах чисельних викликів, пов'язаних з війною, турбулентністю суспільства все більше загострюється суперечність між зростаючими вимогами до якості освіти і реальним її станом у навчанні студентів. Знижується мотивація здобувачів освіти до навчання, самостійність у здобутті знань (ризики використання ШІ), критичне мислення тощо. Індикатором усіх цих процесів є успішність у навчанні студентів як інтегрований, комплексний показник особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. Разом з цим, успіхи студентів – це і свідчення діяльності викладачів щодо реалізації освітніх завдань, побудови індивідуальної траєкторії фахового становлення студента, побудови персоналізованих стратегій навчання. Тому, для ефективного корегування цих процесів потрібна постійна об'єктивна оцінка, прогнозування і попередження складнощів, які виникають, або можуть виникнути у студента, під час навчання.

Все активніше у науковому дискурсі останнім часом обговорюється питання прогнозування академічної успішності студентів. Цей напрям досліджень є міждисциплінарним і інтегрованим. Він поєднує освітню аналітику, машинне навчання та статистичні методи для передбачення результатів навчання.

В науці розробляються різні моделі такого прогнозування. Використовуються алгоритми класифікації та регресії (Random Forest, нейронні мережі, SVM), які аналізують великі масиви освітніх даних: оцінки, відвідуваність, активність у системах e-learning (наприклад, Moodle). Також вивчаються історичні дані студентів, щоб передбачити ймовірність високої чи низької успішності.

Варто зазначити, що на практиці метод опорних векторів (SVM) не завжди добре працює з великим освітніми даними через високу обчислювальну складність. Сучасні дослідження також використовують ансамблеві методи, такі як Gradient Boosting (XGBoost, LightGBM), які демонструють високу точність при роботі з освітніми даними. Важливим аспектом також є попередня обробка даних: балансування класів (SMOTE для вирівнювання дисбалансу між успішними на неуспішними студентами), нормалізація даних, а також використання методів feature engineering для виділення найбільш інформативних ознак. Це допомагає викладачам і адміністрації вчасно виявляти певні ризики у студентів в навчанні.

Розробляються інформаційні системи, які автоматично збирають дані про навчальну діяльність і формують прогнози. Такі системи можуть інтегруватися з університетськими платформами. З технічної точки зору інтеграція здійснюється через засоби API або модулі для LMS (Moodle, Canvas), що дозволяє автоматично отримувати дані про активність студентів. Використання сучасних технологій контейнеризації (Docker, Kubernetes) та масштабування цифрових застосунків у хмарних середовищах (AWS, Azure, GCP) забезпечує безперервну роботу таких систем та відкриває можливості для прогнозування в реальному часі та адаптивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема академічної успішності здобувачів освіти останнім часом є предметом наукового дискурсу вітчизняних та зарубіжних учених. В першу чергу,

© Хоружа Л. Л., Тустановський В. В.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

дослідники осмислюють саме поняття академічної успішності.

Окремі міркування містяться в роботах українських дослідників С.Цимбалюк [5], І.Шаталович та О..Шаталович [6]. Вони міркують над сутністю самого феномену, визначають чинники впливу на академічну успішність: соціальні, психологічні, інноваційне освітнє середовище тощо.

У роботах Л.Хоружої [4, с.72] йдеться про те, що «академічна успішність не зводиться тільки до характеристики високих результатів навчання студентів, а є складним, багатокомпонентним за своєю сутністю та включає: високу мотивацію до пізнавальної діяльності та активну участь в ній; академічні досягнення; набуті знання, компетентності, необхідні для майбутньої професійної діяльності».

Американські дослідники [18] зазначають, що академічна успішність є багатозначним і складним конструктом, який використовується в освітніх дослідженнях для оцінки результатів навчання студентів у вищій освіті.

Феномен академічної успішності став і предметом досліджень не тільки педагогів і психологів, а й одночасно фахівців з інформаційних технологій. Наприклад, учені з Тяньцзінського університету (Китай) [17] досліджували вплив цифрової компетентності на академічні досягнення студентів, показуючи, що рівень володіння цифровими інструментами прямо корелює з їхньою успішністю. Вчені також досліджують прогностичні системи раннього попередження можливої неуспішності студентів, які здатні автоматично сигналізувати викладачам про студентів, які можуть мати труднощі.

Зважаючи на актуальність проблеми академічної успішності студентів у сучасних умовах, її осмислення є багатоаспектним і міждисциплінарним та потребує більш ширшого її аналізу.

Метою статті є вивчення не тільки самого феномену у наукових розвідках зарубіжних і вітчизняних учених різних, а й теоретичних та прикладних аспектів використання цифрових застосунків для прогнозування академічної успішності студентів.

В основу **методології наукового пошуку** покладено міждисциплінарний підхід, який передбачає розгляд проблеми прогнозування успішності студентів з використанням цифрових застосунків в контексті педагогіки, психології, інформаційних систем та технологій, застосуванням методів математичної статистики для кількісно-якісної інтерпретації даних тощо.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових рецепцій учених щодо проблеми використання цифрових застосунків для прогнозування академічної успішності студентів слід розглянути у декількох аспектах:

– освітня аналітика як збір, обробка, інтерпретація та використання даних про освітні процеси, зокрема, академічну успішність;

– прогнозування як розроблення науково-обґрунтованих передбачень щодо майбутнього стану конкретного явища, або процесів. Прогнозування здатне виявити альтернативи, траєкторії розвитку, упередити негативні тенденції, спираючись на певні аналітичні результати і висновки;

– цифрові застосунки прогнозування як певні інструменти, які уможливлюють отримання необхідної інформації та результатів.

Прогнозування академічної успішності студентів є одним з питань освітньої аналітики. Будучи науково-практичним напрямом, вона передбачає збір, систематизацію та аналіз даних у сфері освіти з метою прийняття ефективних управлінських рішень. Результатом освітньої аналітики є підвищення ефективності управління освітою, як на державному, так і місцевому рівнях; прозорість та підзвітність освітніх процесів. Зазначене у кінцевому випадку впливає на якість освіти та впровадження реформ.

Відтак, проблему академічної успішності студентів аналізували І.Шаталович та О.Шаталович [6]. Дослідники вивчали психологічні чинники академічної успішності студентів, уточнили поняття «академічний успіх» як показник професійного розвитку та ефективності навчання. Зроблено висновок, що академічна успішність не тільки результати навчальних досягнень студентів, а й суб'єктивна задоволеність процесом і результатами діяльності.

Українські освітні аналітики [12] вивчали аспекти гармонізації освітньої політики з європейськими стандартами, що включає аналіз успішності та мобільності студентів у міжнародному контексті.

Зарубіжні дослідники [10] провели комплексне дослідження зосереджене на прогнозуванні академічного успіху студентів як ключового аспекту освітнього аналізу даних (EDM). Відтак, інструменти освітньої аналітики дозволять розглянути феномен академічної успішності як на широкому, так і локальному рівнях, зробити висновок, що академічна успішність в контексті освітньої аналітики є важливим індикатором якості освіти, як на інституційному, так і національному рівнях.

Прогнозування в освіті є одним з ключових для планування та розвитку управлінських, педагогічних процесів. Відома українська вчена О.Савченко [3], досліджуючи перспективи розвитку української школи, у своїх працях приділяла увагу методам прогнозування навчальних програм.

Використовуючи термін «прогнозування», важливо визначити сутність, види прогнозів щодо академічної успішності студентів. Дослідниця У.Понзель [2, с.223] визначає «три підґрунтя для класифікації прогнозів у педагогічній діяльності: вимоги щодо прогностичної діяльності, час становлення прогнозу, мета використання прогнозу. У відповідності до часу визначення, прогнози можуть бути оперативними, короткочасними та перспективними». Відносно академічної успішності є оперативний і перспективний види прогнозування.

Дослідники також приділяють увагу вивченню методів прогнозування, адже від їхнього вибору залежить об'єктивність і валідність отриманого результату. Розглядаються такі методи: педагогічного моделювання; експертних оцінок; висунення гіпотез; екстраполювання; нормативного прогнозування; аналогії тощо. Так в роботах зарубіжних учених з Австралії та Саудівської Аравії [7] проведено системний огляд моделей прогнозування для освітніх цілей.

Дослідник Л.М.А.Зохайр (Zohair, L.M.A.) [19] вивчав прогнозування успішності студентів шляхом моделювання невеликого розміру набору даних і довів моделювання невеликого набору даних, а також можливості створення моделі прогнозування з достовірним рівнем точності.

У сучасному науковому дискурсі важливими для осмислення феномену прогнозування академічної успішності є праці вчених з Іспанії [15], які також активно досліджують методи класифікації та прогнозування успішності студентів.

Одним із засновників освітньої аналітики, який працює над інтелектуальними системами навчання та методами прогнозування поведінки й успішності студентів є американський учений Р.Бекер

(R.Baker) [8]. Праці вченого присвячені аналітиці для прогнозування освітніх результатів з використанням різних методів.

Аналізуючи проблему прогнозування академічної успішності, вчені часто ведуть дискусію щодо відбору тих, чи інших даних. Наприклад, оцінки за тести, лабораторні та практичні роботи; відвідуваність занять; взаємодія з навчальними матеріалами (відео, електронні курси); іноді соціально-демографічні характеристики тощо. Останнім часом до уваги беруться освітні дані (Learning Analytics): використання даних із LMS (Moodle, Canvas) про активність студентів, перегляд матеріалів, виконання завдань. Однак дані з LMS часто є неструктурованими (логи активності, час перегляду матеріалів), що може призвести до збільшення затрат часу та ресурсів для їх нормалізації, кластеризації поведінкових патернів та підготовки до безпосереднього використання в системі прогнозування

Відтак, проблема прогнозування в сфері освіти визначається як важливий інструмент оцінки поточного стану результатів навчання та їх корегування відповідно до стандартів якості, побудови прогностичного бачення можливих змін, раннього попередження ризиків щодо академічної успішності студентів.

Важливим аспектом теми, що вивчається, є використання цифрових застосунків прогнозування в оцінці академічної успішності студентів, отримання необхідної інформації та результатів.

Р.Нікіфоров [1] розглядає моделювання навчальних результатів студентів із використанням алгоритмів машинного навчання. Машинне навчання: Random Forest, нейронні мережі, SVM, градієнтний бустинг застосовуються для класифікації студентів за рівнем ризику. Зазначені моделі продемонстрували здатність виявляти студентів із підвищеним ризиком неуспішності.

Аналіз наукових зарубіжних джерел свідчить, що дослідження у сфері Learning Analytics та Educational Data Mining пропонують різноманітні алгоритмічні підходи, проте їхнє впровадження в українських закладах вищої освіти потребує адаптації до локальних умов, нормативних вимог та культурних особливостей. Важливо зазначити, що EDM та Learning Analytics активно використовують методи обробки часових даних (наприклад LSTM-мережі) для врахування динаміки навчальної активності. Крім того для забезпечення можливості аналізу взаємозв'язків між студентами, курсами та викладачами, застосовуються графові моделі (Graph Neural Networks).

Проаналізуємо деякі праці вчених, присвячених використанню різних цифрових застосунків в оцінці академічної успішності студентів. У колективному дослідженні [13] висвітлюється глибинна модель Bi-LSTM для прогнозування академічної успішності студентів, що дозволяє враховувати часову послідовність навчальних даних. Використання методу SHAP забезпечує інтерпретованість результатів, пояснюючи вплив окремих змінних на прогноз, що підвищує довіру до моделі. Автори проводять статистичну валідацію, підтверджуючи надійність та точність моделі, що робить її придатною для практичного застосування в освітній аналітиці. В цілому, дослідження підкреслює значення поєднання глибинного навчання та інтерпретованих методів для створення ефективних і прозорих систем підтримки прийняття рішень у сфері освіти.

Цифрові застосунки можуть включати модулі для візуалізації даних (такі як, інтерактивні дашборди на базі Power BI чи Tableau), а також інструменти explainable AI (SHAP, LIME), які пояснюють, чому модель зробила певний прогноз. Це критично для довіри викладачів і студентів до системи

Зарубіжні дослідники [16] розглядають порівняльну оцінку різних моделей машинного навчання для прогнозування академічної успішності студентів, визначаючи їхню точність та ефективність. Автори аналізують переваги та обмеження алгоритмів (наприклад, Decision Trees, Random Forest, SVM, Neural Networks), що дозволяє зрозуміти, які моделі найкраще підходять для освітньої аналітики. Дослідження підкреслює важливість вибору оптимальної моделі залежно від контексту та доступних даних, що має практичне значення для університетів та освітніх платформ.

У дослідженнях групи учених [14] обґрунтовується проблема статистичного моделювання поведінки студентів у VLE з метою виявлення поведінкових моделей, що призводять до відрахування або пасивного стануів, тобто, коли студент не навчається, але не відрахувався з навчання. Для цього було використано метод, який називається моделюванням ланцюгів Маркова. Аналіз було проведено з використанням набору даних Open University Learning Analytics (OULAD).

У роботі вчених індійського технологічного університету [11] здійснено порівняльний аналіз алгоритмів машинного навчання (Decision Trees, Random Forest, SVM, Neural Networks) для прогнозування академічної успішності студентів. Автори показують, що різні моделі мають відмінну точність та продуктивність, залежно від типу даних і навчального контексту. Дослідження підкреслює важливість вибору оптимального алгоритму для освітньої аналітики, що може суттєво вплинути на якість прогнозів. Результати надають цінне розуміння сильних та слабких сторін різних підходів машинного навчання (ML) до прогнозування академічної успішності студентів, пропонуючи практичну інформацію для викладачів, політиків та дослідників для покращення результатів навчання студентів.

У своїх наукових розвідках M.Beseiso [9] зазначає, що прогнозування успіхів здобувачів освіти має вирішальне значення в освітніх умовах для покращення академічної успішності та запобігання відсіву. Автор показує, як різні алгоритми машинного навчання можуть допомогти передбачати успішність студентів, і порівнює їхню ефективність у реальних освітніх даних. Наголос робиться на тому, що вибір моделі має значення: одні алгоритми краще працюють із великими масивами даних, інші – точніше відображають індивідуальні особливості студентів. Практична цінність роботи полягає в тому, що такі підходи можуть стати інструментом для викладачів та адміністраторів – допомогти вчасно помітити студентів, які потребують додаткової підтримки.

Відтак, у працях вітчизняних і зарубіжних учених визначено низку варіативних практик щодо використання цифрових застосунків у прогнозуванні академічної успішності студентів. Особливо актуальним стає тоді, коли цифрові застосунки, інтегруються у навчальні платформи, забезпечують прозорі пояснення прогнозів та дотримуються принципу «людина в центрі ухвалення рішень», що впливає на збереження контингенту студентів та якість їхнього навчання. Додатково варто не забувати про питання безпеки та конфіденційності даних, що є значним аспектом для дотримання достатнього рівня довіри до системи. Використання протоколів шифрування (TLS, AES) та дотримання світових стандартів GDPR/FERPA є необхідними умовами для впровадження таких систем

у закладах освіти. Це служить гарантом захисту персональних даних студентів і підвищує легітимність застосунків.

Висновки. Сучасні заклади вищої освіти все активніше впроваджують цифрові технології у навчальний процес. Паралельно зростає потреба у використанні аналітичних інструментів, які дають змогу прогнозувати академічні результати та вчасно виявляти ризики зниження успішності. Вивчення та аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених уможливлює конкретизацію теоретичних та практичних підходів до використання цифрових застосунків у прогнозуванні академічної успішності студентів. Наукові рецепції вчених розглянуті в контексті освітньої аналітики; прогнозування як процесу передбачення майбутнього стану конкретного явища; а також варіативності використання цифрових застосунків, які уможливлюють отримання необхідної інформації про академічну успішність студентів. Зазначено, що в Україні проводяться дослідження з використанням машинного навчання для прогнозування успішності, зокрема на основі даних Moodle та електронних журналів. А в Університетах США та Європи активно впроваджують системи Early Alert Systems.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Нікіфоров Р.О. Моделювання навчальних результатів студентів із використанням алгоритмів машинного навчання. Наукові записки [Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. CLXII (162). С.21–35. DOI: 10.31392/NZ-udu-162.2025.03
2. Понзель У. Педагогічне прогнозування у професійній діяльності вчителя. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 13. С.221–225.
3. Савченко О.Я. Нові освітні результати як чинник модернізації початкової. Практична філософія і Нова українська школа: зб. матеріалів доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м.Київ, 16 травня 2019 р.) / за заг. ред. Н.П.Дічек. Київ: Педагогічна думка, 2019. С.12–17.
4. Хоружа Л.Л. Інноваційність професійної діяльності викладача як основа академічного успіху студентів. Освітологічний дискурс. 2025. Вип.48. С.70–76. DOI: 10.28925/2312-5829/2025.1.7
5. Цимбалюк С. М. Центри академічного успіху: американський досвід та перспективи впровадження в Україні. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип.122 (3). С.311–326. DOI: 10.35433/pedagogy.3(122).2025.21
6. Шаталович, І., Шаталович, О. Поняття академічної успішності здобувачів вищої освіти у контексті психологічного дослідження. Вчені записки Університету «КРОК». 2025. Вип.1 (77). С.489–496. DOI: 10.31732/2663-2209-2025-77-489-496
7. Almalawi A., Soh B., Li A., Samra H. Predictive models for educational purposes: a systematic review. Big Data Cogn. Comput. 2024. No.8 (12). P.187. DOI: 10.3390/bdcc8120187
8. Baker R.S. Learning Analytics: An opportunity for education. XRDS Crossroads: The ACM Magazine For Students. 2023. No.29 (3). URL: https://learninganalytics.upenn.edu/ryanbaker/XRDS-Baker-Final_doig_v2rsb.pdf
9. Beseiso M. Enhancing student success prediction: A comparative analysis of machine learning techniques. *Tech. Trends*. 2025. No.69 (2). P.372–384. https://eric.ed.gov/?q=Bayes&ff1=subModels&id=EJ1467483
10. Dawar I., Negi S., Lamba S., Kumar A. Enhancing student academic performance forecasting: A comparative analysis of machine learning algorithms. SN Computer Science. 2024. No.5 (6). P.758. DOI: 10.1007/s42979-024-03118-3
11. Hassabis D., Kumaran D., Summerfield C., Botvinick M., Neuroscienceinspired artificial intelligence. Neuron. 2017. No.95 (2). P.245–258. DOI: 10.1016/j.neuron.2017.06.011
12. Husak O., Shkabko S. Lytvynchuk A., Pron N. Harmonising Ukrainian education policy with European standards: the role of the Eurydice network. Educational Analytics of Ukraine. 2025. No.4 (36). P.5–13. DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-5-15
13. Kalita E., Alfarwan A.M., Aouifi H.E., Kukkar A., Hussain S., Tazid A., Gaftandzhieva S. Predicting student academic performance using Bi-LSTM: a deep learning framework with SHAP-based interpretability and statistical validation. Frontiers in Education. 2025. No.10. P.1–18. DOI: 10.3389/feduc.2025.1581247
14. Kuzilek J., Vaclavek J., Fuglik V., Zdrahal Z. Student drop-out modelling using virtual learning environment behaviour data. Proceedings of the European Conference on Technology Enhanced Learning (Leeds, UK, 3–5 September 2018). Springer: Cham, Switzerland, 2018. P.166–171. http://dx.doi.org/doi:10.1007/978-3-319-98572-513
15. Romero C., Ventura S. Data mining in education. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery. 2013. No.3 (1). P.12–27. DOI: 10.1002/widm.1075
16. Sandeepa A.G.R., Mohottala S. Evaluation of machine learning models in student academic performance prediction. 2025 5th International Conference on Advanced Research in Computing (ICARC). IEEE, 2025. P.1–6. DOI: 10.48550/arXiv.2506.08047
17. Song Y., Shuqi Lv, Wang M., Wang Z., Dong W. The impact of digital learning competence on the academic achievement of undergraduate students. Behavioral Sciences. 2025. No.15 (7). P.840. DOI: 10.3390/bs15070840
18. York T.T., Gibson C., Rankin S. Defining and measuring academic success. practical assessment. Research & Evaluation. 2015. No.20 (5). P.1–20.
19. Zohair L.M.A. Prediction of student's performance by modelling small dataset size. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. No.16. P.27. DOI: 10.1186/s41239-019-0160-3

References

1. Nikiforov, R.O. (2025). Modeliuvannia navchalnykh rezultativ studentiv iz vykorystanniam alhorytmiv mashynnoho navchannia [Modeling of students' educational outcomes using machine learning algorithms]. *Naukovi zapysky Ukr. derzh. universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky, CLXII* (162), 21–35. DOI: 10.31392/NZ-udu-162.2025.03 [in Ukrainian].
2. Ponzel, U. (2014). Pedhohichne prohnozuvannia u profesiinii diialnosti vchytelia [Pedagogical forecasting in the professional activity of a teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternost, 13,* 221–225. [in Ukrainian].
3. Savchenko, O.Ia. (2019, May 16). Novi osvitni rezultaty yak chynnyk modernizatsii pochatkovoi [New educational outcomes as a factor of modernization of primary]. *Praktychna filosofiia i Nova ukrainska shkola* – Proceedings of the International

conference (pp.12–17). Ped. Dumka. URI: https://tinyurl.com/2p8c8x9s [in Ukrainian].
4. Khoruzha, L.L. (2025). Innovatsiinist profesiinoi diialnosti vykladacha yak osnova akademichnoho uspikhu studentiv [Innovativeness of a teacher's professional activity as the basis of students' academic success]. *Osvitolohichnyi dyskurs, 48,* 70–76. DOI: 10.28925/2312-5829/2025.1.7 [in Ukrainian].
5. Tsymbaliuk, S.M. (2025). Tsentry akademichnoho uspikhu: amerykanskyi dosvid ta perspektyvy vprovadzhennia v Ukraini [Centers of academic success: American experience and prospects for implementation in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky, 122* (3), 311–326. DOI: 10.35433/pedagogy.3(122).2025.21 [in Ukrainian].
6. Shatalovych, I., & Shatalovych, O. (2025). Poniattia akademichnoi uspishnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u konteksti psykholohichnoho doslidzhennia [The concept of academic success of higher education students in the context of psychological research]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK», 1* (77), 489–496. DOI: 10.31732/2663-2209-2025-77-489-496 [in Ukrainian].
7. Almalawi, A., Soh, B., Li, A., & Samra, H. (2024). Predictive models for educational purposes: a systematic review. *Big Data Cogn. Comput,, 8* (12), 187. DOI: 10.3390/bdcc8120187
8. Baker, R.S. (2023). Learning analytics: an opportunity for education. *XRDS Crossroads: The ACM Magazine For Students, 29* (3). https://learninganalytics.upenn.edu/ryanbaker/XRDS-Baker-Final_doig_v2rsb.pdf
9. .Beseiso, M. (2025). Enhancing student success prediction: A comparative analysis of machine learning technique. *TechTrends, 69 (*2), 372–384. https://eric.ed.gov/?q=Bayes&ff1=subModels&id=EJ1467483
10. Dawar, I., Negi, S,. Lamba, S., & Kumar, A. (2024). Enhancing student academic performance forecasting: A comparative analysis of machine learning algorithms. *SN Computer Science, 5* (6), 758. DOI: 10.1007/s42979-024-03118-3
11. Hassabis, D., Kumaran, D., Summerfield, C., & Botvinick, M. (2017). Neuroscienceinspired artificial intelligence. *Neuron, 96* (2), 245–258. DOI: 10.1016/j.neuron.2017.06.011
12. Husak, O., Shkabko, S. Lytvynchuk, A., & Pron, N. (2025). Harmonising Ukrainian education policy with European standards: the role of the Eurydice network. *Educational Analytics of Ukraine, 4* (36), 5–13. DOI: 10.32987/2617-8532-2025-4-5-15 [in Ukrainian].
13. Kalita, E., Alfarwan, A.M., Aouifi, H.E., Kukkar, A., Hussain, S., Tazid A., & Gaftandzhieva, S. (2025). Predicting student academic performance using Bi-LSTM: a deep learning framework with SHAP-based interpretability and statistical validation. *Frontiers in Education, 10,* 1–18. DOI: 10.3389/feduc.2025.1581247
14. Kuzilek, J., Vaclavek, J., Fuglik, V., & Zdrahal, Z. (2018, September 3–5). Student Drop-out Modelling Using Virtual Learning Environment Behaviour Data. *Conference on Technology Enhanced Learning* – Proceedings of the European conference (pp.166–171). Springer. http://dx.doi.org/doi:10.1007/978-3-319-98572-51315.
15. Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 3* (1), 12–27. DOI: 10.1002/widm.1075
16. Sandeepa, A.G.R., & Mohottala, S. (2025). Evaluation of Machine Learning Models in Student Academic Performance Prediction. *5th International Conference on Advanced Research in Computing (ICARC)* (pp.1–6). IEEE. DOI: 10.48550/arXiv.2506.08047
17. Song, Y., Shuqi, Lv, Wang, M., Wang, Z., & Dong, W.(2025). The Impact of Digital Learning Competence on the Academic Achievement of Undergraduate Students. *Behavioral Sciences, 15* (7), 840. DOI: 10.3390/bs15070840
18. York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 20* (5), 1–20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059739.pdf
19. Zohair, L.M.A. (2019). Prediction of student's performance by modelling small dataset size. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16,* 27. DOI: 10.1186/s41239-019-0160-3

Рукопис надійшов: 02.03.2026
Перше рішення: 31.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 04.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Khoruzha Lyudmila
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Education and Psychological and Pedagogical Sciences
Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Tustanovsky Vitaliy
PhD Student
Department of Education and Psychological and Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

THE PROBLEM OF USING DIGITAL APPLICATIONS TO PREDICT STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS IN SCIENTIFIC RECEPTIONS BY SCHOLARS

Abstract. Scholars have identified several variable practices regarding the use of digital applications in predicting students' academic performance. It becomes especially relevant when digital applications are integrated into educational platforms, provide transparent explanations of forecasts, and adhere to the principle of «people at the center of decision-making, affecting the retention of the student contingent and the quality of their education. The article studies scientific works on the issue of using digital applications to predict students' academic performance. The essence of the category "academic performance" is considered a complex construct used in educational research to assess students' learning outcomes. The methodology of scientific research is based on an interdisciplinary approach to consider the issue of predicting student performance using digital applications, based on research in pedagogy, psychology, information technology, mathematics, etc. An analysis of the scientific receptions of domestic and foreign scholars made it possible to analyze the problem through the prism of educational analytics, the peculiarities of forecasting in education, and to directly study current research on digital forecasting applications. The latter are considered certain tools that make it possible to obtain the necessary information and results of students' academic

performance. Modern research uses ensemble methods, such as Gradient Boosting (XGBoost, LightGBM), which demonstrate high accuracy when working with educational data. Information systems are also being developed that automatically collect data on educational activities and generate forecasts. Emphasis is placed on the use of modern containerization technologies (Docker, Kubernetes) and scaling digital applications in cloud environments (AWS, Azure, GCP), opening up opportunities for real-time forecasting.

Keywords: academic performance, forecasting, educational analytics, digital applications, scientific reception of scholars.

УДК 378:37.091.12:94 (438+477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.291-297

Черевичний Геннадій Семенович
кандидат історичних наук, доцент
доцент кафедри новітньої історії України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна
gscherevichnyj@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9094-8732

БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ПРОФЕСІНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ (УКРАЇНСЬКИЙ І ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

Анотація. Порушено проблему багатоаспектності освітньо-педагогічного прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах. Зазначено, що це є надзвичайно актуальним у сучасному вимірі, де зміни в моделях освітніх систем відбуваються стрімко та потребують адаптації до нових соціальних, технологічних і культурних викликів. Наголошено, що університети як осередки інноваційної педагогіки відіграють ключову роль у підготовці майбутніх учителів історії, адже саме тут закладаються основи їхньої професійної ідентичності та педагогічної майстерності. Метою дослідження є визначення та аналітичне узагальнення певного наукового доробку з багатоаспектності освітньо-педагогічного прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща. Для дослідження аспектів освітньо-педагогічного прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща застосовано комплексні методи: аналіз наукової літератури, порівняльно-історичний метод, системний підхід, а також емпіричні методи збору даних (опитування, інтерв'ювання, анкетування). Особливу роль відіграє компаративістичний аналіз, результати якого уможливлюють зіставити різні моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії, визначити спільні та відмінні риси освітньо-педагогічних систем обох країн. Крім того, використано метод форсайт-аналізу, який спрямовано на визначення тенденцій випереджального розвитку зазначеної професійної підготовки, оцінювання результативності впроваджених інновацій та формування рекомендацій для удосконалення освітнього процесу.

Ключові слова: університети України, університети Республіки Польща, професійна підготовка, освітньо-педагогічне прогнозування, учитель історії.

Вступ. Сучасний етап розвитку освітніх систем характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією та євроінтеграцією. За цих умов особливої ваги набуває проблема модернізації педагогічної освіти історичного спрямування, у тому числі й професійної підготовки майбутніх учителів історії, які мають відповідати новим соціальним і професійним викликам.

Підготовка педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, зокрема в університетах, дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, розвиток аналітичного мислення, формування дослідницьких навичок і здатностей майбутніх учителів до інноваційної діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба у використанні адаптивного інструментарію стратегічного планування розвитку педагогічної освіти, одним із яких є освітньо-педагогічне прогнозування, що дає можливість визначити напрями модернізації педагогічної та історичної освіти та передбачати наслідки освітніх реформ. Адже, освітньо-педагогічне прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії передбачає науково обґрунтоване бачення тенденцій розвитку освітніх систем, визначення можливих сценаріїв їх функціонування та формування стратегій модернізації освітнього процесу. Це дає змогу враховувати соціально-економічні, культурні та політичні чинники розвитку педагогічної освіти історичного спрямування, а також визначати перспективні напрями підготовки учителів-істориків відповідно до потреб сучасного суспільства.

Особливої актуальності проблема освітньо-педагогічного прогнозування набуває у контексті реформування системи освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору. У цьому процесі важливе значення має вивчення зарубіжного досвіду розвитку педагогічної освіти, зокрема досвіду Республіки Польща, яка упродовж останніх десятиліть здійснила масштабні реформи освітньої системи відповідно до європейських стандартів.

Компаративний аналіз освітніх систем України та Республіки Польща дає змогу виявити спільні тенденції розвитку педагогічної освіти, визначити актуальні моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії та окреслити можливості використання польського досвіду у процесі модернізації української системи педагогічної освіти. Водночас проблема освітньо-педагогічного прогнозування у сфері підготовки педагогічних кадрів залишається недостатньо дослідженою і потребує подальшого наукового осмислення. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування ролі освітньо-педагогічного прогнозування у процесі підготовки майбутніх учителів історії та визначення перспектив використання досвіду Республіки Польща для вдосконалення системи педагогічної освіти України.

Отже, особлива увага приділяється компаративістичному підходу, який уможливлює порівняння педагогічних практик, виявлення спільних викликів та окреслення пропозицій щодо адаптації найкращих європейських моделей до українських реалій. Адже компаративістичні дослідження є одним із вагомих чинників розвитку освітньої галузі, а екстраполяція зарубіжного досвіду перспективних практик в українську систему освіти дає свої позитивні результати. Тим самим, дослідження спрямоване на формування рекомендацій щодо удосконалення освітнього процесу, розвитку професійної ідентичності та педагогічної майстерності майбутніх учителів історії в умовах трансформації університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Про-

© Черевичний Г. С.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

блема підготовки педагогічних кадрів та розвитку педагогічної освіти є предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних учених. У сучасній педагогічній науці значна увага приділяється питанням модернізації системи підготовки майбутніх учителів, формуванню професійної компетентності педагогів, а також прогнозуванню розвитку освітніх систем. У світовій науковій думці значна увага приділяється трансформації системи педагогічної освіти в умовах цифровізації, глобалізації освітнього простору та впровадження компетентнісного підходу.

Слід зазначити, що питання підготовки вчителів до професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти є предметом багатьох педагогічних досліджень. Наприклад, теоретичні засади педагогічної освіти та професійного розвитку педагогів розкрито у працях таких учених, як: О.Біляковська (забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів) [1], Н.Ничкало, Л.Лук'янова і Л.Хомич (національний контекст у підготовці учителя) [7], О.Пометун (педагогічна освіта історичного спрямування) [8] та ін. Окремий напрям становлять дослідження цифровізації та цифрової трансформації педагогічної освіти, представлені у працях таких науковців, як: О.Ляшенко і О.Спірін (цифровізація освітнього процесу) [5], О.Мирошниченко (формування цифрової компетентності майбутніх педагогів) [6], С.Сисоєва (цифрова трансформація педагогіки) [10], М.Ростока, Л.Кардосо і А.Жигалюк (цифрові інструменти візуалізації педагогічної діяльності) [9] та ін.

У результаті аналізу низки наукових праць у векторі проведеного нами дослідження «Освітньо-педагогічне прогнозування в контексті підготовки майбутніх учителів історії в університетах України і Республіки Польща» з'ясовано, що саме форсайт-питанню приділено значну увагу науковців, які вважають, що освітньо-педагогічне прогнозування пов'язано із функціонуванням освітньо-педагогічних систем. Наш інтерес становить вивчення наукового доробку, що стосується таких систем України і Республіки Польща [12].

Зазначимо, що актуальні аспекти форсайт-розвитку педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів в українських і польських університетах розглянуто у працях вітчизняних дослідників:

1. К.Біницька здійснює порівняльний аналіз систем вищої педагогічної освіти України та Республіки Польща в контексті європейської інтеграції. Дослідниця зазначає, що трансформаційні процеси у системах освіти обох країн зумовлюють необхідність модернізації змісту педагогічної підготовки та впровадження нових освітніх стандартів [2].

2. М.Коляда зробив вагомий внесок у розвиток теоретичних засад педагогічного прогнозування та досліджує типологію педагогічних прогнозів, а також визначає основні напрями використання прогнозування у педагогічній науці. Учений підкреслює, що педагогічне прогнозування спрямовано на виявлення перспектив розвитку освітніх систем, визначення ефективних форм і методів навчання, а також удосконалення змісту освіти [4].

3. В.Бондар та І.Шапошнікова наголосили на значенні прогностичності як важливої характеристики педагогічної науки. Ними розглянуто прогнозування як невід'ємний складник розвитку педагогічних систем. На їхню думку, прогнозування дає змогу визначати можливі результати педагогічної діяльності та сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу [3].

У сучасних міжнародних дослідженнях підкреслюється, що професійна підготовка майбутніх учителів історії має базуватися на інтеграції їхніх предметних знань, педагогічних компетентностей і навичок критичного та історичного мислення. Наприклад, це відображено у працях американського дослідника С. Вайнберга (S. Wineburg), де він стверджує, що історична освіта нині має формувати здатність у вчителів історії працювати з джерелами, інтерпретаціями та історичною аргументацією [17]. З'ясовано, що проблематика професійної підготовки майбутніх учителів історії перебуває у центрі уваги сучасних науково-педагогічних і освітніх досліджень.

Щодо публікацій, індексованих у наукометричних базах Scopus та Web of Science, то там у значній мірі увага приділяється компетентнісній моделі підготовки майбутніх учителів, де автори зазначають на вагомості розвитку цифрового та методичного її складників, зокрема це відображено у працях таких польських дослідників, як: Дж. Войдон (J. Wojdon) (дослідження адаптації історичної освіти у школах Польщі для українських здобувачів загальної середньої освіти, аналіз інтеграції публічної історії у викладання історії та підготовку вчителів) [18], Я.Мадалінської-Міхалак (дослідження розвитку системи підготовки вчителів та освітньої політики Польщі) [16]. Зауважимо, що у польській педагогічній науці активно вивчається контекст професійної підготовки майбутніх учителів історії та проводяться дослідження у векторі модернізації вищої педагогічної освіти та інтеграції до європейського освітнього простору. Так, польські дослідники акцентують увагу на значущості компетентнісного підходу та практичної підготовки майбутніх учителів історії, що відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти:

1. М.Клетке-Мілейська (M. Kletke-Milejska) аналізує особливості реформування польської системи освіти та наголошує на необхідності постійного оцінювання результатів освітніх реформ з метою забезпечення їх ефективності [14].

2. Ч.Банах (C.Banach) розглядає проблему стратегічного розвитку освіти та прогнозування освітніх змін та говорить про значущість інвестицій у людський капітал. Він визначає роль освіти у процесах соціально-економічного розвитку суспільства. Учений підкреслює, що стратегічне планування розвитку освіти має базуватися на довгострокових прогнозах та має враховувати глобальні тенденції розвитку освітніх систем [13].

3. С.Квятковський (S.Kwiatkowski) зосереджує увагу на актуальних аспектах прогнозування розвитку освітніх систем, зауважує на складності освітніх процесів та визначає потребу врахування тривалості освітнього циклу при плануванні освітніх реформ. Дослідник наголошує, що система освіти має не лише реагувати на соціальні зміни, але має й активно формувати напрями розвитку суспільства [15].

Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми освітньо-педагогічного прогнозування розвитку педагогічної освіти. Відповідно, що порівняльні дослідження українських і польських науковців демонструють спільні тенденції розвитку педагогічної освіти та можливості використання європейського досвіду в Україні. Тобто результати аналізу педагогічних досліджень засвідчують, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах розглядається у трансдисциплінарному контексті та пов'язана з такими ключовими аспектами, як: впровадження компетентнісної моделі педагогічної освіти; розвиток історичного мислення майбутніх

учителів історії; інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів історії; підвищення якості практикоорієнтованого навчання здобувачів вищої педагогічної освіти історичного спрямування; модернізація педагогічної освіти історичного спрямування відповідно до європейських стандартів та ін. Водночас питання застосування освітньо-педагогічного прогнозування у контексті професійної підготовки майбутніх учителів історії у системах вищої освіти України та Республіки Польща потребує подальшого комплексного дослідження, що й зумовлює актуальність даної наукової розвідки.

Метою статті є визначення та аналітичне узагальнення певного наукового доробку з багатоаспектності освітньо-педагогічного прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща.

Методологія і методи дослідження. Методологічною основою дослідження виступають положення сучасної педагогічної науки щодо розвитку систем педагогічної освіти історичного спрямування, теорії освітнього прогнозування, а також принципи компаративної педагогіки. Дослідження ґрунтується на системному, трансдисциплінарному та компаративному підходах, які дають змогу комплексно аналізувати процеси модернізації педагогічної освіти у різних країнах. Системний підхід дає змогу розглядати підготовку майбутніх учителів історії як складну педагогічну систему, що функціонує у взаємозв'язку із соціально-економічними, політичними та культурними чинниками розвитку суспільства. Компаративний підхід дає змогу виявити спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти України та Республіки Польща, а також визначити можливості використання польського досвіду у процесі модернізації української системи підготовки педагогічних кадрів. Важливе місце у методології дослідження займає концепція освітньо-педагогічного прогнозування, що передбачає наукове окреслення перспектив розвитку освітніх систем та формування стратегій їх модернізації.

Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів наукового пізнання: теоретичні методи (аналіз і синтез наукових джерел з педагогіки, історії освіти та компаративних досліджень; узагальнення теоретичних положень щодо розвитку педагогічної освіти; систематизація наукових підходів до освітньо-педагогічного прогнозування); компаративні методи (порівняльний аналіз розвитку систем педагогічної освіти України та Республіки Польща; виявлення спільних тенденцій і відмінностей у професійній підготовці майбутніх учителів історії); прогностичні методи (моделювання перспектив розвитку педагогічної освіти історичного спрямування; аналіз стратегічних документів і наукових прогнозів розвитку освітніх систем. Вивчення українського та польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах дає змогу використовувати найкращі практики, адаптувати їх до національних реалій і сприяти підвищенню якості освітнього процесу, тому освітньо-педагогічне прогнозування є незамінним інструментом для успішного розвитку педагогічної освіти історичного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трансформації системи освіти в Європі супроводжуються активним пошуком нових моделей підготовки педагогічних кадрів. Особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів історії, оскільки саме вони відіграють важливу роль у формуванні історичної свідомості, громадянської ідентичності та критичного мислення здобувачів закладів загальної середньої освіти. Євроінтеграційні процеси, цифровізація освіти, розвиток трансдисциплінарних досліджень та компетентнісний підхід до навчання актуалізують потребу у використанні освітньо-педагогічного прогнозування як інструменту стратегічного розвитку педагогічної освіти історичного спрямування. У цьому контексті особливий інтерес становить порівняння освітніх моделей різних європейських країн. Тим самим, Республіка Польща є одним із прикладів успішної трансформації системи педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів. Тому, досвід польських університетів у професійній підготовці майбутніх учителів історії може бути корисним для модернізації української системи університетської освіти в цьому контексті.

Проблематика освітньо-педагогічного прогнозування та модернізації педагогічної освіти історичного спрямування активно досліджується в сучасній науковій літературі. Значний внесок у розвиток теорії освітньо-педагогічного прогнозування зробили автори робіт, присвячені освітньому форсайт-аналізу, стратегічному плануванню розвитку освіти та інноваційним моделям професійної підготовки майбутніх учителів історії в системі університетської освіти. У міжнародному академічному дискурсі значну увагу приділено проблемам професійної ідентичності учителів історії, розвитку їхніх педагогічних компетентностей у контексті інституційних реформ системи педагогічної освіти. Дослідження вчених зосереджуються на інтеграції теоретичної підготовки та педагогічної практики, використанні дослідницького підходу у навчанні майбутніх учителів історії, а також на формуванні здатності до критичного аналізу історичних джерел. Порівняльний аналіз систем професійної підготовки майбутніх учителів історії в Україні та Республіці Польща дав можливість визначити низку структурних відмінностей у підходах до організації їхньої педагогічної освіти. Так, польська система професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах значною мірою орієнтована на компетентнісний підхід, інтеграцію педагогічної практики та їхню дослідницьку підготовку. В українській системі педагогічної освіти історичного спрямування спостерігається поступова трансформація навчальних програм, спрямована на гармонізацію із європейськими стандартами. Водночас важливим завданням залишається підвищення ролі педагогічної практики та розвиток дослідницьких компетентностей майбутніх учителів історії (Табл.1).

Освітньо-педагогічне прогнозування у цьому контексті розглядається як інструмент стратегічного планування розвитку освітніх програм та передбачає аналіз тенденцій розвитку освіти, вивчення потреб ринку праці та визначення перспективних напрямів модернізації педагогічної освіти історичного спрямування.

Також вагомим є забезпечення умов для професійного розвитку майбутніх учителів історії у сфері цифрової грамотності, що забезпечить їхню здатність адаптувати інноваційні технології до конкретних освітніх контекстів та особливостей здобувачів загальної середньої освіти [4].

Отримані зрізи свідчать про те, що модернізація педагогічної освіти в Україні потребує системного використання інструментів освітнього прогнозування. Польський досвід демонструє ефективність інтеграції дослідницького підходу, практикоорієнтованого навчання та міждисциплінарних освітніх програм. Результати компаративного аналізу дають змогу визначити перспективні напрями розвитку української

Таблиця 1

Порівняльна характеристика систем професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України і Республіки Польща

№	Аспект	Україна	Республіка Польща
	Нормативна база підготовки	Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», стандарти спеціальності 014 «Середня освіта (Історія)»	Закон «Prawo o szkolnictwie wyższym», освітні стандарти підготовки педагогів
	Структура освіти	Бакалавр (4 роки) + магістр (1,5–2 роки)	Єдина магістерська або двоступенева модель (Licencjat (3 роки) + Magister (2 роки)
	Основні компоненти підготовки	Історичні дисципліни, педагогіка, методика викладання історії, педагогічна практика	Історичні студії, педагогічна підготовка, методика викладання, психолого-педагогічні курси
	Педагогічна практика	Обмежена кількість годин, педагогічна практика у школах упродовж навчання	Тривала інтегрована практика, розвинена система педагогічних практик та стажування
	Компетентнісна модель професійної підготовки	Активно впроваджується, формування предметних, методичних, педагогічних компетентностей	Повністю інтегрований у програми, компетентнісний підхід з акцентом на професійну та методичну підготовку
	Дослідницька підготовка	Частково реалізована	Системна підготовка через research-modules
	Європейська інтеграція	У процесі модернізації, гармонізація стандартів відповідно до Болонського процесу	Повна інтеграція в ЄПВО
	Інформаційні / цифрові технології, цифрова грамотність	Активно впроваджується у рамках цифровізації та цифрової трансформації освіти	Розвинена система цифрових компетентностей учителів [11]
	Інноваційні освітні практики	Інтерактивні методи навчання, цифрові освітні ресурси	Проєктне навчання, цифрові платформи, трансдисциплінарність
	Фокус професійної підготовки	Формування історичного мислення та громадянської компетентності	Розвиток критичного мислення та історичної інтерпретації

Джерело: систематизовано автором

системи професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах: посилення ролі педагогічної практики, розвиток дослідницьких компетентностей, інтеграцію цифрових технологій та розширення міжнародної академічної співпраці. Таким чином, освітньо-педагогічне прогнозування у сучасних умовах розглядається як один із ключових інструментів стратегічного розвитку освітніх систем. Його значення зростає в умовах соціальних трансформацій, глобалізації освітнього простору, інтенсивного розвитку інформаційних технологій та посилення інтеграційних процесів у Європі. Саме тому проблема прогнозування в освітній галузі набуває особливої актуальності у контексті модернізації системи підготовки майбутніх учителів історії.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів історії освітньо-педагогічне прогнозування виконує кілька важливих функцій:

– сприяє визначенню стратегічних орієнтирів розвитку освітніх програм і змісту професійної підготовки;

– забезпечує врахування соціально-економічних, політичних та культурних чинників, що впливають на розвиток історичної освіти за сьогоденних умов;

– забезпечує можливість адаптації педагогічної освіти історичного спрямування до змін у суспільстві та вимог цифрового освітнього середовища.

Особливе значення у цьому контексті має компаративний аналіз досвіду різних країн. Порівняльні розвідки дали змогу виявити актуальні моделі організації педагогічної освіти історичного спрямування, визначити перспективні напрями її модернізації та адаптувати успішні практики до українських умов. У цьому аспекті важливим є звернення до досвіду Республіки Польща, яка упродовж останніх десятиліть здійснила масштабні реформи у сфері освіти та інтегрувала свою освітню систему у європейський освітній простір.

Адже польська система педагогічної освіти історичного спрямування зазнала значних трансформацій у процесі реалізації положень Болонського процесу. Ці зміни спрямовані на підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів, а також формування компетентнісного підходу до організації освітнього процесу. У межах цих реформ особлива увага приділяється розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів, формуванню їхніх дослідницьких умінь і здатності до критичного осмислення історичних процесів.

Водночас важливо зазначити, що освітньо-педагогічне прогнозування у Республіці Польща розглядається не лише як інструмент планування освітніх реформ, а й як складова державної освітньої політики. Дослідники наголошують, що стратегічне планування розвитку освіти повинно враховувати довгострокові тенденції соціально-економічного розвитку, демографічні зміни, а також потреби ринку праці. Саме тому прогнозування у сфері педагогічної освіти має комплексний характер і передбачає взаємодію наукових установ, університетів та органів державного управління.

Для України проблема освітньо-педагогічного прогнозування у підготовці майбутніх учителів історії також має особливу актуальність. Трансформаційні виклики, пов’язані з реформуванням системи

освіти, інтеграцією у європейський освітній простір та необхідністю підвищення якості педагогічної підготовки, зумовлюють потребу у формуванні ефективних стратегій розвитку педагогічної освіти історичного спрямування. У цьому контексті зазначене прогнозування виступає важливим інструментом наукового обґрунтування освітніх реформ і уможливлює визначення перспективних напрямів модернізації освітніх програм.

Особливої уваги потребує питання змісту підготовки майбутніх учителів історії в університетах, про що буде ґрунтовно зазначено у подальших дослідженнях. Зазначимо лише те, що за сучасних умов професійна підготовка педагогів має ґрунтуватися на компетентнісному підході, який передбачає формування не лише предметних знань, а й широкого спектра складників професійної компетентності учителів – аналітичного, дослідницького, комунікативного, фахового (історикоспрямованого) та цифрового, а також їхньої здатності до міжкультурного діалогу та критичного осмислення історичних подій. З огляду на це освітньо-педагогічне прогнозування має враховувати перспективні тенденції розвитку історичної науки, зміни у змісті шкільної історичної освіти, а також нові підходи до організації освітнього процесу. Таке прогнозування сприятиме визначенню, які знання, уміння і навички будуть найбільш затребуваними у майбутній педагогічній діяльності, а також формуванню сучасних моделей професійної підготовки майбутніх учителів історії у системі університетів.

Важливим аспектом освітньо-педагогічного прогнозування є також урахування впливу глобалізаційних процесів на розвиток історичної освіти. Сьогоденний освітній простір характеризується активною міжнародною співпрацею, розширенням академічної мобільності та інтеграцією освітніх систем різних країн. У цих умовах підготовка майбутніх учителів історії має орієнтуватися на міжнародні стандарти педагогічної освіти та враховувати досвід провідних освітніх систем. Таким чином, освітньо-педагогічне прогнозування є одним із головних інструментів модернізації системи підготовки майбутніх учителів історії. Воно забезпечує випереджальний характер розвитку педагогічної освіти, сприяє формуванню ефективних освітніх стратегій і створює передумови для підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, освітньо-педагогічне прогнозування професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах є важливим інструментом її модернізації. Компаративний аналіз освітніх моделей України та Республіки Польща засвідчує значний потенціал використання європейського досвіду для реформування української педагогічної освіти, зокрема і з освітньо-педагогічного прогнозування підготовки учителів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що: уперше здійснено компаративний аналіз ролі освітньо-педагогічного прогнозування у підготовці майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща; з'ясовано суть поняття *«освітньо-педагогічне прогнозування у системі професійної підготовки майбутніх учителів історії»* як інструменту стратегічного розвитку педагогічної освіти; встановлено основні тенденції модернізації систем професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграції; обґрунтовано доцільність використання польського досвіду реформування педагогічної освіти історичного спрямування для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах Україні; окреслено перспективні напрями розвитку освітньо-педагогічного прогнозування у системі університетської педагогічної освіти історичного спрямування. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання висновків дослідження: у процесі модернізації освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів історії; під час розроблення стратегій розвитку педагогічної освіти історичного спрямування; у науково-методичній роботі університетів; у подальших компаративних дослідженнях систем педагогічної освіти історичного спрямування тощо. Компаративний аналіз досвіду України та Республіки Польща свідчить про наявність спільних викликів у розвитку освітніх систем обох держав. Водночас польський досвід реформування педагогічної освіти може бути корисним для вдосконалення української моделі підготовки вчителів.

Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на розроблення прогностичних моделей розвитку педагогічної освіти історичного спрямування, що враховуватимуть сучасні соціальні й цифрові трансформації.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї статті.

Список використаної літератури

1. Біляковська О.О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз: монографія / Львів. нац. ун-т ім. І.Франка; за ред. С.О.Сисоєвої. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 439 с.
2. Біницька К.М. Порівняльний аналіз системи вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Польща у контексті Болонської угоди. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2012. Вип.17. С.14–18.
3. Бондар В., Шапошнікова І. Прогностичність – ознака та властивість об'єкта й предмета педагогіки як науки. *Newinception.* 2022. Вип. 2. С. 59–65. https://doi.org/10.5281/zenodo.4695928
4. Коляда, М.Г. *Педагогічне прогнозування: теоретико-методологічний аспект:* монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2014. 320 с.
5. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2024. Вип.102 (4). С.1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829
6. Мирошниченко О.А. Організаційно-педагогічні умови формування в майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020.

Вип.68 (2). С.72–76. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.14
7. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Підготовка вчителя: домінанта розвитку сучасної національної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2021. Вип.24. С.9–28. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255894
8. Пометун О. Пріоритети відбору і структурування змісту історичної освіти профільного рівня. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік.* Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2024. 229 с.
9. Ростока М., Кардосо Л., Жигалюк А. Цифрові інструменти візуалізації педагогічної діяльності: від Big Data до інтерактивного інтерфейсу для суб'єктів освітнього процесу. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. Вип.10. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-10-01-01
10. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. Освіта і суспільство. 2021. Вип.4. С.14–22. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02
11. Стоїка О. Особливості підвищення цифрової компетентності вчителів у Республіці Польща. *Безперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2023. Вип.74 (1). С.137–143. doi: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.12.
12. Черевичний, Г. Освітньо-педагогічне прогнозування в контексті підготовки майбутніх учителів історії в університетах України і Республіки Польща. *Мережева взаємодія Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та закладів освіти України і зарубіжжя* (м.Київ, 25 березня 2024 р.). Київ, 2024. С.179–181.
13. Banach C. Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 50. Studia Paedagogica I.* 2008. 14 s. URL: https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/8488/AF050--07--Strategia-i-prognoza--Banach.pdf.
14. Kletke-Milejska M. *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych: studium politologiczne.* Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląsk, 2007. 337 s. URL https://opus.us.edu.pl/info/phd/USLde529aa745494510abb7104fa770c889/.
15. Kwiatkowski S.M. Prognozowanie rozwoju systemu edukacji w kontekście wyzwań natury globalnej. In J.Madalińska-Michalak & A.Wiłkomirska (Ed.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, Zvsöoqrwrzrăfl i autonomii.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2020. S. 207–221. https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.207-222
16. Madalińska-Michalak J. Teacher education policy issues in Poland: recommendations for building a high-quality teaching profession. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja.* 2020. Vol. 18 (2). P. 7–25. https://doi.org/10.14746/kse.2020.18.1
17. Wineburg S. What's Difficult About Difficult History? Afterword In Gross M.H., & Terra L. (Ed.), *Teaching And Learning The Difficult Past: Comparative Perspectives*. Routledge, 2019. P.290–292.
18. Wojdon J. The war in Ukraine and history education of refugee pupils in Poland. *On Education. Journal for Research and Debate*. 2022. Vol. 5(15). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.15.6

References

1. Biliakovska, O.O. (2020). *Systema zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini: porivnialnyi analiz* [The system of ensuring the quality of professional training of future teachers in the Republic of Poland and in Ukraine: a comparative analysis]. LNU im. I.Franka. [in Ukrainian]
2. Binytska, K.M. (2012). Porivnialnyi analiz systemy vyshchoi pedahohichnoi osvity v Ukraini ta Respublitsi Polshcha u konteksti Bolonskoi uhody [Comparative analysis of the system of higher pedagogical education in Ukraine and the Republic of Poland in the context of the Bologna Agreement]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. 17*, 14–18. [in Ukrainian]
3. Bondar, V., & Shaposhnikova, I. (2022). Prohnostychnist – oznaka ta vlastyvist ob'iekta y predmeta pedahohiky yak nauky [Predictability - a sign and property of the object and subject of pedagogy as a science]. *Newinception, 2*, 59–65. https://doi.org/10.5281/zenodo.4695928 [in Ukrainian]
4. Koliada, M.H. (2014). *Pedahohichne prohnozuvannia: teoretyko-metodolohichnyi aspect* [Pedagogical forecasting: theoretical and methodological aspect]. Noulidzh. [in Ukrainian]
5. Liashenko, O., Spirin, O., & Lytvynova, S. (2024). Conceptual fundamentals of digitalization of the educational environment in general secondary education institutions]. *Information technologies and teaching tools, 102* (4), 1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829
6. Myroshnychenko, O.A. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia v maibutnikh pedahohiv zakladiv vyshchoi osvity tsyfrovoi kompetentnosti [Organizational and pedagogical conditions for the formation of digital competence in future teachers of higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 68* (2), 72–76. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.14. [in Ukrainian]
7. Nychkalo, N., Luk'ianova, L., & Khomych, L. (2021). Pidhotovka vchytelia: dominanta rozvytku suchasnoi natsionalnoi osvity [Teacher training: the dominant factor in the development of modern national education]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii, 24,* 9–28. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255894 [in Ukrainian]
8. Pometun, O. (2024). *Priorytety vidboru i strukturuvannia zmistu istorychnoi osvity profilnoho rivnia. Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2024 rik* [Priorities for the selection and structuring of the content of historical education at the profile level. Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy for 2024]. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]
9. Rostoka, M., Kardoso, L., & Zhyhaliuk, A. (2025). Tsyfrovi instrumenty vizualizatsii pedahohichnoi diialnosti: vid Big Data do interaktyvnoho interfeisu dlia sub'iektiv osvitnoho protsesu [Digital tools for visualizing pedagogical activity: from Big Data to an interactive interface for subjects of the educational process]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika ta psykholohiia. 10.* https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-10-01-01. [in Ukrainian]
10. Sysoieva, S. (2021). Digitalization of education: pedagogical priorities. *Education: Modern Discourses, 4*, 14–22. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02
11. Stoika, O. (2023). Osoblyvosti pidvyshchennia tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv u Respublitsi Polshcha [Peculiarities of increasing the digital competence of teachers in the Republic of Poland]. *Bezperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka, 74* (1), 137–143. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.1.12. [in Ukrainian]
12. Cherevychnyi, G. (2024). Osvitno-pedahohichne prohnozuvannia v konteksti pidhotovky maibutnikh uchyteliv istorii v universytetakh Ukrainy i Respubliky Polshcha [Educational and pedagogical forecasting in the context of training future history teachers at universities in Ukraine and the Republic of Poland*]. Merezheva vzaiemodiia Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy ta zakladiv osvity Ukrainy i zarubizhzhia – Proceedings of the conference* (pp.179–181). Kyiv. [in Ukrainian]
13. Banach, C. (2008). Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 50. Studia Paedagogica I.* https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/8488/AF050--07--Strategia-i-prognoza--Banach.pdf [in Polish]
14. Kletke-Milejska, M. (2007). *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych: studium politologiczne.* Uniwersytet Śląsk. [in Polish]
15. Kwiatkowski, S.M. (2020). Prognozowanie rozwoju systemu edukacji w kontekście wyzwań natury globalnej. In J.Madalińska-Michalak & A.Wiłkomirska (Ed.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, Zvsöoqrwrzrăfl i autonomii* (pp.207–221).

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.207-222 [in Polish]
16. Madalińska-Michalak, J. (2020). Teacher education policy issues in Poland: recommendations for building a high-quality teaching profession. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja, 18* (2), 7–25. doi: https://doi.org/10.14746/kse.2020.18.1.
17. Wineburg S. What's Difficult About Difficult History? Afterword In Gross M.H., & Terra L. (Ed.), *Teaching And Learning The Difficult Past: Comparative Perspectives* (pp.290–292). Routledge.
18. Wojdon, J. (2022). The war in Ukraine and history education of refugee pupils in Poland. *On Education. Journal for Research and Debate, 5* (15). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.15.6.

Рукопис надійшов: 09.03.2026
Перше рішення: 08.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 13.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Cherevychnyi Gennadii
Ph.D (in History), Associate Professor
Department of Contemporary History of Ukraine
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

MULTIFACETED EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL FORECASTING OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE HISTORY TEACHERS AT UNIVERSITIES (UKRAINIAN AND POLISH EXPERIENCE)

Abstract. The author raises the issue of the multifaceted nature of educational and pedagogical forecasting of the professional training of future history teachers at Ukrainian and Polish universities. It is noted that this is extremely relevant in the modern context, where changes in educational system models are occurring rapidly and require adaptation to new social, technological, and cultural challenges. It was emphasized that universities, as centers of innovative pedagogy, play a key role in training future history teachers, because it is here that the foundations of their professional identity and pedagogical skills are laid. The purpose of the study is to identify and analytically summarize certain scientific achievements in the multifaceted nature of educational and pedagogical forecasting of professional training of future history teachers at universities in Ukraine and the Republic of Poland. To study aspects of educational and pedagogical forecasting of professional training of future history teachers at universities in Ukraine and the Republic of Poland, comprehensive methods were used: analysis of scientific literature, comparative-historical method, systematic approach, as well as empirical methods of data collection (surveys, interviews, questionnaires). Comparative analysis plays a special role, as its results make it possible to compare different models of professional training for future history teachers and identify the common and distinctive features of the educational and pedagogical systems of both countries. In addition, the foresight analysis method was used to identify trends in the advanced development of the aforementioned professional training, evaluate the effectiveness of the innovations introduced, and formulate recommendations for improving the educational process. A comparative analysis of the experiences of Ukraine and the Republic of Poland shows that there are common challenges in the development of the education systems of both countries. At the same time, Poland`s experience in reforming teacher education could be useful for improving the Ukrainian model of teacher training.

Keywords: universities of Ukraine, universities of the Republic of Poland, professional training, educational and pedagogical forecasting, history teacher

УДК 364.-787.2-048.78:[355.422:355.01-057.36]
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.298-302

Швець Тетяна Михайлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра філософії, соціології та соціальної роботи
Херсонський державний університет, м.Івано-Франківськ, Україна
turchanova@ksu.ks.ua
https://orcid.org/0000-0002-1796-3474

Озеров Микола Ігорович
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування
кафедра філософії, соціології та соціальної роботи
Херсонський державний університет, м.Івано-Франківськ, Україна
mozerov@ksu.ks.ua
https://orcid.org/0009-0005-4943-0284

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ І МОДЕЛЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Анотація. Актуальність статті обумовлена об'єктивною необхідністю теоретичного осмислення й практичного перегляду підходів і моделей соціальної підтримки ветеранів в Україні. В умовах повномасштабного вторгнення традиційна пільгоцентрична модель вичерпала свій ресурс, що потребує впровадження інноваційних, сервісно-орієнтованих підходів. Науковий аналіз трансформації цих моделей дозволить не лише оптимізувати державні ресурси, а й забезпечити успішну реінтеграцію ветеранів як стратегічного людського капіталу для відновлення країни. Мета статті: аналіз і характеристика трансформаційних особливостей підходів і моделей соціальної підтримки ветеранів війни в системі соціальної роботи з цією вразливою категорією населення в сучасній Україні. Методи дослідження: аналіз нормативно-законодавчої бази, опрацювання наукових розвідок з проблем соціальної роботи з ветеранами війни та вивчення статистичних даних з визначеної теми дослідження. Результати дослідження свідчать про докорінні зміни в системі соціальної підтримки ветеранів війни, обґрунтовано перехід від застарілої радянської моделі пасивних пільг до активної людиноцентричної парадигми, де колишні військові розглядаються як потужний кадровий та лідерський ресурс суспільства. Успіх ветеранської політики визначається не обсягом виплат, а якістю професійної та соціальної самореалізації осіб із унікальним бойовим досвідом, тому такий підхід має на меті подолати розрив між військовими та цивільними, забезпечуючи довгострокову національну стійкість держави.

Ключові слова: ветерани війни, підходи і моделі соціальної підтримки, сервісно-орієнтована парадигма, цифровізація соціальних послуг, фахівець із супроводу ветеранів.

Вступ. Сучасні соціально-політичні умови, пов'язані з тривалою російсько-українською війною та значним зростанням кількості осіб, які потребують комплексної соціальної підтримки, зумовлюють необхідність наукового обґрунтування питання організації соціальної роботи з ветеранами війни. За даними державних реєстрів (Єдиний державний реєстр ветеранів війни), станом на 2025 рік в Україні налічується понад 1,3 млн осіб, які мають статус ветерана війни, зокрема майже 500 тис. осіб – учасники бойових дій [3], це формує масштабний запит на ефективну систему соціальної допомоги, реабілітації та реінтеграції цієї категорії населення.

Необхідність наукового дослідження окресленої проблематики зумовлена потребою удосконалення існуючих моделей соціальної підтримки ветеранів, розробки ефективних механізмів соціальної роботи на рівні громад, державних інституцій і громадських організацій, а також дозволить систематизувати сучасний досвід соціальної роботи, проаналізувати міжнародні практики допомоги ветеранам [7] й адаптувати їх до українських умов. Крім того, розвиток ветеранської політики в Україні потребує науково обґрунтованих підходів до формування системи соціальних послуг, оцінювання потреб ветеранів та їхніх родин і підготовки фахівців соціальної роботи, здатних працювати з новими викликами воєнного й повоєнного часу. Тому дослідження трансформації підходів і моделей соціальної підтримки ветеранів війни є важливим для розвитку теорії та практики соціальної роботи, удосконалення системи соціального захисту ветеранів і формування ефективної державної та громадської підтримки осіб, які брали участь у захисті України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціальної роботи з ветеранами війни в Україні останніми роками привертає значну увагу вітчизняних та закордонних науковців у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології та соціальної політики. Це зумовлено як зростанням кількості ветеранів унаслідок російсько-української війни, так і потребою формування ефективної системи соціальної підтримки цієї категорії населення. Науковий дискурс навколо ветеранської політики пройшов шлях від вивчення «афганського синдрому» до аналізу досвіду АТО/ООС та повномасштабного вторгнення росії на територію України.

Вітчизняні науковці в своїх дослідженнях значну увагу приділяють теоретичному осмисленню сутності та змісту соціальної роботи з ветеранами війни (Н.Сайко) [12], визначенню основних напрямів соціальної роботи з ветеранами війни (Т.Захаріна) [4], соціально-психологічним аспектам допомоги ветеранам війни (А. Назмієв) [5], питанню підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни (О.Товстуха) [13], вивченню міжнародного досвіду соціальної підтримки ветеранів війни (Ю.Попик) [7] тощо.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що попри зростання кількості досліджень, проблема соціальної роботи з ветеранами війни в Україні ще не є повністю розробленою. Значна частина досліджень має фрагментарний характер і зосереджується на

© Швець Т. М., Озеров М. І.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

окремих аспектах: теоретичним основам соціальної роботи з ветеранами, їх соціальній адаптації або підготовці фахівців до роботи з цією категорією населення. Натомість недостатньо дослідженими залишаються питання наукового обґрунтування підходів та моделей соціальної підтримки ветеранів війни.

Мета статті: проаналізувати й охарактеризувати трансформаційні особливості підходів і моделей соціальної підтримки ветеранів війни в системі соціальної роботи з цією вразливою категорією населення в сучасній Україні.

Методологічною основою статті виступає аналіз нормативно-законодавчої бази та опрацювання наукових розвідок з проблеми здійснення соціальної роботи з ветеранами війни; вивчення статистичних даних з визначеної теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна переживає найбільший за масштабами процес ветеранізації суспільства в Європі з часів Другої світової війни. Соціальна робота з ветеранами є складним і багатовимірним процесом, що включає психосоціальну реабілітацію, соціальну адаптацію, підтримку працевлаштування, соціально-правовий захист та роботу з родинами військовослужбовців. Особливого значення набуває подолання наслідків бойового стресу, зокрема посттравматичних реакцій, та сприяння успішній інтеграції ветеранів у цивільне життя [5]. В умовах повномасштабної війни в Україні ветерани стикаються з комплексом соціальних, психологічних, медичних та економічних проблем, серед найпоширеніших потреб: психологічна допомога, соціальна адаптація, професійна реінтеграція, правова підтримка та соціальний супровід сімей військовослужбовців. У 2024 році лише через систему соціальних служб понад 82 тис. ветеранів та членів їхніх сімей отримали понад 160 тис. соціальних послуг [6], а це свідчить про високий рівень потреби у фаховій соціальній підтримці.

Збільшення кількості ветеранів, які потребують соціальної підтримки, та їх попит на соціальні послуги сьогодні характеризує актуальність дослідження соціальної роботи з ветеранами війни, що зумовлена трьома критичними факторами: кількісний фактор (постійне зростання чисельності ветеранів та ветеранок, що потребує системного державного підходу), якісний фактор (зміна соціального портрета ветерана – це переважно люди працездатного віку з високим освітнім рівнем, які потребують не пасивної допомоги (пільг), а активної реінтеграції), безпековий фактор (успішна адаптація військовослужбовців до цивільного життя є запорукою соціальної стабільності в державі).

Визначені фактори впливають на зміну та трансформацію підходів і моделей сучасної системи соціальної підтримки ветеранів у державі. Авторами дослідження було проаналізовано специфіку трансформації моделей соціальної підтримки ветеранів як об'єктів соціальної роботи, що дало змогу виокремити наступні ключові положення: зміна парадигми, роль цифровізації та сімейно-центрований підхід.

Зміну парадигми пов'язуємо з концептуальною трансформацією системи соціальної підтримки ветеранів в Україні, що відображає фундаментальне зміщення державних пріоритетів та методологічних підходів. Сьогодні в нашій державі відбувається перехід від «медичної моделі» (де ветеран – це хворий, якого треба лікувати) до «соціально-активної моделі» (де ветеран – це кадровий та лідерський ресурс громади) надання соціальних послуг ветеранам війни.

Спостерігається підвищення ролі цифровізації, тобто соціальна робота перестає бути суто кабінетною: електронні сервіси (наприклад, «Е-ветеран», цифрові помічники) стають ключовим інструментом мінімізації бюрократичного бар'єру, що часто виступає головною причиною соціальної ізоляції ветерана.

Широко та активно впроваджується сімейно-центрований підхід у роботі з ветеранами: ефективність соціальної роботи зростає, якщо об'єктом впливу є не лише ветеран, а й уся його сім'я. Соціальна підтримка дружин/чоловіків та дітей ветеранів є фундаментом успішної реінтеграції самого бійця.

Трансформація системи підтримки ветеранів в Україні діє під заголовком: від «пільговика» до «людини з унікальним досвідом», а це підтверджує перехід від радянської моделі до сучасної світової практики, тобто ветеран, як об'єкт соціальної підтримки, – це ресурс, а не тягар.

Сьогодні, аналізуючи стан та систему соціальної підтримки ветеранів, можна стверджувати про перехід від пострадянської пільгоцентричної моделі до людиноцентричної сервісно-орієнтованої парадигми, що базується на принципах інвестування в людський капітал. Порівняльна таблиця, складена авторами, дає можливість простежити сутність трансформації парадигми соціальної підтримки ветеранів (Таблиця 1).

Таблиця 1

Наукова експлікація трансформації парадигми соціальної підтримки ветеранів в Україні

Критерій порівняння	Стара парадигма (пільгоцентрична)	Нова парадигма (сервісно-орієнтована)
Філософія системи	*патерналізм:* держава «дає» мінімум для виживання	*інвестиція:* держава створює умови для розвитку особистості
Образ ветерана	пасивний отримувач допомоги, «об'єкт» опіки	активний суб'єкт, людський капітал, лідер громади
Мета підтримки	компенсація за втрачене здоров'я (пільги на ЖКГ, проїзд)	повноцінна реінтеграція та самореалізація
Фокус уваги	тільки ветеран (індивідуальний підхід)	*сімейно-центрований підхід:* ветеран + його родина
Доступ до послуг	бюрократія, черги, паперові довідки, «ходіння по кабінетах»	*діджиталізація:* послуги в один клік (Дія, Е-ветеран), проактивність
Механізм взаємодії	«Ми вам зателефонуємо» (очікування)	*помічник ветерана:* індивідуальний супровід за принципом «рівний-рівному»
Ринок праці	працевлаштування за квотами на низькокваліфіковані роботи	підтримка ветеранського бізнесу, перенавчання на затребувані IT/технічні спеціальності

Джерело: систематизовано автором

Як видно, аналіз ключових аспектів трансформації парадигми соціальної підтримки ветеранів дозволяє структурувати та охарактеризувати їх за наступними критеріями порівняння: аксіологічний та ідеологічний рівень (філософія системи), об'єктно-суб'єктна трансформація (образ ветерана, телеологічний аспект (мета та фокус підтримки), інструментально-технологічний рівень (механізми реалізації) й економічний вимір (ринок праці та професіографія).

1. *Аксіологічний та ідеологічний рівень (філософія системи)*. Традиційна парадигма раніше базувалася на принципах соціального патерналізму, де держава виступала в ролі донора, що надає мінімальний пакет благ («пільг») як компенсацію за втрачене здоров'я або час. Ветеран у цій системі сприймався як пасивний реципієнт, а витрати на нього – як безповоротний тягар для бюджету. Нова парадигма розглядає підтримку як стратегічну інвестицію: ветеран визначається як носій унікального соціального капіталу (лідерство, стресостійкість, дисципліна), а мета держави – не «утримувати» ветерана, а створити умови для його максимально швидкого повернення до продуктивної економічної та соціальної діяльності.

2. *Об'єктно-суб'єктна трансформація (образ ветерана)*. У старій моделі відбувалася об'єктивація ветерана: він був «об'єктом опіки», позбавленим активної волі у виборі шляхів реінтеграції. Сучасний підхід ґрунтується на суб'єктності. Ветеран є активним учасником процесу власного «військового переходу» (Military Transition), а система адаптується під індивідуальні потреби особистості, визнаючи різноманітність ветеранського досвіду (вік, освіта, професійні амбіції).

3. *Телеологічний аспект (мета та фокус підтримки)*. Стара система фокусувалася на матеріальній компенсації (знижки на ЖКГ, безкоштовний проїзд), що часто призводило до формування «психології утриманства». Нова система зміщує акцент на комплексну ресоціалізацію. Ключовим стає сімейноцентрований підхід: науково доведено, що соціальна стабільність ветерана неможлива без підтримки його найближчого оточення, таким чином, послуги розширюються на дружин/чоловіків та дітей, створюючи цілісну екосистему адаптації.

4. *Інструментально-технологічний рівень (механізми реалізації)*. Трансформація передбачає перехід від аналогової бюрократії до цифрової проактивності. Діджиталізація реалізації на меті має заміну паперових посвідчень та довідок цифровими сервісами (екосистема «Е-ветеран», застосунок «Дія»). Це нівелює корупційні ризики та зменшує ретравматизацію ветерана при взаємодії з чиновниками. Сьогодні в Україні впроваджено інститут помічника ветерана, тобто відбувається впровадження методу сервісного супроводу. Помічник виступає не як контролер, а як фасилітатор, що допомагає ветерану орієнтуватися в правовому та соціальному полі за принципом «рівний-рівному».

5. *Економічний вимір (ринок праці та професіографія)*. Стара модель пропонувала працевлаштування за квотами на низькокваліфіковані посади, що часто нівелювало професійний потенціал ветерана. Сучасна парадигма використовує інструменти професіографії для мапування військових навичок на цивільні запити. Пріоритетом стає стимулювання ветеранського підприємництва та надання грантів. Держава сьогодні розглядає ветерана як майбутнього платника податків та створювача робочих місць, що робить систему соціально стійкою в довгостроковій перспективі.

Як бачимо, трансформаційні зміни системи соціальної підтримки ветеранів в Україні характеризується переходом від архаїчного забезпечення до модерного супроводу. Цей процес є критично важливим для подолання «цивільно-військового розриву» та забезпечення національної стійкості, а ефективність соціальної роботи вимірюється не кількістю виданих пільг, а рівнем успішної інтеграції ветеранів у соціально-економічну структуру суспільства.

Охарактеризована трансформація підходів та моделей має відображення в законодавстві. Зокрема, саме в останні роки (2023-2025) в Україні відбувся справжній законодавчий прорив, що юридично закріпив перехід до нової сервісної моделі.

Фундаментальними стратегічними законодавчими актами, що визначають загальний вектор розвитку держави на десятиліття вперед, можна назвати розпорядження Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2024 р. № 1350-р «Про схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках» [11], це головний документ, що впроваджує термін «система повернення» замість простої «демобілізації», та Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (з останніми змінами 2024 року) [10], який залишається базовим, але тепер доповнюється підзаконними актами, що трансформують пільги у сервіси.

Юридичним підтвердженням переходу від бюрократії до індивідуального супроводу вважаємо впровадження інституту «помічника ветерана» (фахівця із супроводу), що регламентує Постанова КМУ від 2 серпня 2024 р. № 881 «Деякі питання забезпечення інституту помічника ветерана в системі переходу від військової служби до цивільного життя» [2]. Цей акт офіційно запровадив нову професію – фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, а Постанова КМУ від 18 жовтня 2024 р. № 1205 [1] регулює питання фінансування діяльності цих фахівців через державні субвенції місцевим громадам.

Тезу про мінімізацію «паперової» бюрократії, тобто впровадження цифровізації й реформу ВЛК/МСЕК, підтверджує Закон України від 19 грудня 2024 р. № 4170-IX (набрав чинності з 1 січня 2025 року) [8], який запроваджує цифрову систему оцінювання повсякденного функціонування людини замість застарілої моделі МСЕК. Це ключовий елемент «біопсихосоціальної моделі» підтримки ветеранів війни. Юридичною основою для роботи порталу та застосунку «Е-ветеран» вважаємо Постанова КМУ про «Єдиний державний реєстр ветеранів війни».

Якщо аналізувати нормативно-законодавчу основу стандартів соціальних послуг, то підтвердженням зміни фокуса на професійну та соціальну адаптацію виступає наказ Міністерства соціальної політики України від 11 квітня 2024 р. № 175-Н «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей» [9], що є науково-методичною основою для роботи соціальних працівників у громадах.

Згадані юридичні документи, на нашу думку, виступають законодавчо-нормативним підтвердженням незворотності трансформаційних процесів у сфері соціальної підтримки ветеранів війни в сучасній Україні. Наукове обґрунтування трансформації підходів та моделей соціальної підтримки ветеранів війни підтверджує, що ефективність соціальної роботи вимірюється не кількістю виданих пільг, а рівнем успішної інтеграції ветеранів у соціально-економічну структуру суспільства.

Висновки. Трансформація системи підтримки

ветеранів в Україні – це перехід від архаїчного забезпечення до модерного супроводу ветеранів війни, а цей процес є критично важливим для подолання «цивільно-військового розриву» та забезпечення національної стійкості. Перспективи подальших наукових розвідок у сфері соціальної роботи з ветеранами вбачаємо в науковому обґрунтуванні комплексної моделі соціальної роботи з ветеранами, міжвідомчої взаємодії у сфері ветеранської політики, розвитку соціальних послуг на рівні територіальних громад та оцінювання ефективності програм соціальної підтримки, що є надзвичайно важливими для ефективності надання соціальної підтримки ветеранам війни, бо Україна наразі формує унікальний світовий кейс «живої» трансформації системи в умовах активного конфлікту.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. Постанова КМУ від 18.10.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1205-2024-%D0%BF
2. Деякі питання забезпечення інституту помічника ветерана в системі переходу від військової служби до цивільного життя. Постанова КМУ від 02.08.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/881-2024-%D0%BF
3. Єдиний державний реєстр ветеранів війни. URL: https://mva.gov.ua/edrvw
4. Захаріна Т.І. Напрями соціальної роботи з ветеранами гібридної війни. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип.1 (52). С.55–59. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.55-59
5. Назмієв А.О. Сутність і зміст соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, ветеранами війни та членами їх родин. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2025. Вип.1 (56). С.150–153. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.150-153
6. Понад 82 тисячі ветеранів війни отримали соціальні послуги у 2024-му році. *Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності.* URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/ponad-82-tysyachi-veteraniv-viyny-otrymaly-sotsialni-posluhy-u-2024-mu-rotsi
7. Попик Ю.В. Зарубіжний досвід соціальної роботи з ветеранами війни. *Інклюзія і суспільство. Розділ «Психологічні науки»*. 2024. Вип.3. С.104–110. DOI: 10.32782/2787-5137-2024-3-14
8. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реформування медико-соціальної експертизи та впровадження оцінювання повсякденного функціонування особи. Закон України від 19.12.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4170-20
9. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей. Наказ Міністерства соціальної політики України від 11.04.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0828-24
10. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту. Закон України від 22.10.1993 (з останніми змінами 2025 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3551-12
11. Про схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 31.12.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1350-2024-%D1%80
12. Сайко Н.О. Соціальна робота з військовими та ветеранами російсько-української війни. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. Вип.3. С.218–222. DOI: 10.33989/2075-146x.2024.34.318131
13. Товстуха О.М. Критерії професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. Вип.2 (57). С.207–210. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.207-210

References

1. Deiaki pytannia zabezpechennia diialnosti fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib [Some issues of ensuring the activities of specialists in supporting war veterans and demobilized persons.] (2024). Postanova KMU vid 18.10.2024 – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 18.10.2024. https://zakon.rada.gov.ua/go/1205-2024-%D0%BF [in Ukrainian].
2. Deiaki pytannia zabezpechennia instytutu pomichnyka veterana v systemi perekhodu vid viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhyttia [Some issues of ensuring the institution of a veteran assistant in the system of transition from military service to civilian life] (2024). Postanova KMU vid 02.08.2024 – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 02.08.2024 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/881-2024-%D0%BF [in Ukrainian].
3. Yedynyi derzhavnyi reiestr veteraniv viiny [Unified State Register of War Veterans]. https://mva.gov.ua/edrvw [in Ukrainian].
4. Zakharina, T.I. (2023). Napriamy sotsialnoi roboty z veteranamy hibrydnoi viiny [Directions of social work with veterans of hybrid war]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1* (52), 55–59. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.55-59 [in Ukrainian].
5. Nazmiiev, A.O. (2025). Sutnist i zmist sotsialno-psykholohichnoi roboty z viiskovosluzhbovtsiamy, veteranamy viiny ta chlenamy yikh rodyn [The essence and content of socio-psychological work with military personnel, war veterans, and their families]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1* (56), 150–153. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.150-153 [in Ukrainian].
6. Ponad 82 tysiachi veteraniv viiny otrymaly sotsialni posluhy u 2024-mu rotsi [Over 82 thousand war veterans received social services in 2024.]. Ministerstvo sotsialnoi polityky, sim'i ta yednosti – Ministry of Social Policy, Family and Unity. https://www.msp.gov.ua/press-center/news/ponad-82-tysyachi-veteraniv-viyny-otrymaly-sotsialni-posluhy-u-2024-mu-rotsi [in Ukrainian].
7. Popyk, Yu.V. (2024). Zarubizhnyi dosvid sotsialnoi roboty z veteranamy viiny [Foreign experience of social work with war veterans]. *Inclusion and Society. Section «Psychological Sciences», 3*, 104–110. DOI: 10.32782/2787-5137-2024-3-14 [in Ukrainian].
8. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo reformuvannia medyko-sotsialnoi ekspertyzy ta vprovadzhennia otsiniuvannia povsiakdennoho funktsionuvannia osoby [On amendments to certain legislative acts of Ukraine regarding the reform of medical and social expertise and the introduction of assessment of a person's daily functioning] (2024). Zakon Ukrainy vid 19.12.2024 – Law of Ukraine by 19.12.2024. https://zakon.rada.gov.ua/go/4170-20 [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy sotsialnoi adaptatsii veteraniv viiny ta chleniv yikhnikh simei [On approval of the State Standard of Social Services for Social Adaptation of War Veterans and Their Family Members] (2024). Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky vid 11.04.2024 – Order of the Ministry of Social Policy, 11.4.2024. https://zakon.rada.gov.ua/go/z0828-24 [in Ukrainian].
10. Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu. [On the status of war veterans, guarantees of their social protection] (1993). Zakon Ukrainy vid 22.10.1993 (z ostannimy zminamy 2025 roku) – Law of Ukraine dated October 22, 1993 (as last amended in 2025). https://zakon.rada.gov.ua/go/3551-12 [in Ukrainian].
11. Pro skhvalennia Stratehii formuvannia systemy povernennia z viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhyttia na period do 2033 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025-2027 rokakh [On approval of the Strategy for the formation of a system for returning from military service to civilian life for the period until 2033 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2025-2027] (2024). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 31.12.2024 – Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 31.12.2024. https://zakon.rada.gov.ua/go/1350-2024-%D1%80 [in Ukrainian].
12. Saiko, N.O. (2024) Sotsialna robota z viiskovymy ta veteranamy rosiisko-ukrainskoi viiny [Social work with military personnel and veterans of the Russian-Ukrainian war]. *Origins of pedagogical skill*, *3*, 218-222. DOI: 10.33989/2075-146x.2024.34.318131 [in Ukrainian].
13. Tovstukha, O.M. (2025). Kryterii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery do roboty z veteranamy viiny ta chlenamy yikh simei [Criteria for professional training of social work specialists to work with war veterans and their family members]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, *2* (57), 207–210. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.207-210 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 14.03.2026
Перше рішення: 13.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 19.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Shvets Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Philosophy, Sociology and Social Work
Kherson State University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Ozerov Mykola
PhD Student in specialty I10 Social Work and Counseling
Department of Philosophy, Sociology and Social Work
Kherson State University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

TRANSFORMATION OF APPROACHES AND MODELS OF SOCIAL SUPPORT FOR WAR VETERANS IN UKRAINE

Abstract. The relevance of the article is due to the objective need for theoretical understanding and practical revision of approaches and models of social support for veterans in Ukraine. In the conditions of a full-scale invasion, the traditional privilege-centric model has exhausted its resources, which requires the introduction of innovative approaches. Scientific analysis of the transformation of these models allows not only to optimize state resources, but also to ensure the successful reintegration of veterans as strategic human capital for the restoration of the country. The article aims to analyze and characterize the transformational features of approaches and models of social support for war veterans in the system of social work with this vulnerable category of the population in modern Ukraine. Research methods: analysis of the regulatory and legislative framework, the processing of scientific research on the problems of social work with war veterans, and the study of statistical data on the specific topic of research. The results of the study indicate fundamental changes in the system of social support for war veterans, justifying the transition from the outdated Soviet model of passive benefits to an active human-centric paradigm, where former military personnel are considered a powerful human and leadership resource for society. The article focuses on the importance of digitalization of services and a family-oriented approach, which allows for increasing the effectiveness of the reintegration of defenders into civilian life. The success of veteran policy is determined by the quality of professional and social self-realization of individuals with unique combat experience; therefore, such an approach will emphasize the gap between the military and civilians, ensuring the long-term national stability of the state.

Keywords: war veterans, approaches and models of social support, service-oriented paradigm, digitalization of social services, veteran support specialist.

УДК 378:373.2.011.3-051]:376:005.336.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.303-307

Шульга Ірина Мирославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
ira.shulha@tnpu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0651-047X

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність заявленої проблеми визначається активним упровадженням інклюзії у заклади освіти, що зумовлює потребу в підготовці кваліфікованих фахівців, здатних працювати у нових умовах. Мета дослідження полягає у розкритті змісту професійної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти у контексті формування їх готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Застосовано методи аналізу, синтезу та узагальнення педагогічного досвіду. Проаналізовано нормативно-правову базу, що регламентує реалізацію інклюзивної освіти. На основі аналізу наукових джерел подано розуміння поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів» як цілісного, спеціально організованого процесу у закладі вищої освіти, спрямованого на формування у майбутніх фахівців системи професійних компетентностей, що включають знання, уміння, навички та особистісні якості, фахову майстерність, а також психологічну готовність до успішного здійснення професійної діяльності та подальшого професійного розвитку. Розкрито особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкілля до роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Зазначено, що цей процес здійснюється комплексно, зокрема, через включення до змісту освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта у закладі дошкільної освіти», залучення здобувачів до наукової роботи та неформальної освіти. Увагу акцентовано на структурі навчальної дисципліни, її меті та змістовому наповненні, що стосується як теоретичних, так і практичних аспектів, а також на формах і методах роботи.

Ключові слова: професійна підготовка, інклюзивна компетентність, вихователь, заклад дошкільної освіти, заклад вищої освіти.

Вступ. Сьогодні система освіти перебуває на етапі трансформації та зазнає суттєвих змін, зумовлених інтеграцією України до європейського освітнього простору, що передбачає забезпечення доступної та якісної освіти для всіх дітей із врахуванням їхніх можливостей і потреб. Вирішення цього завдання передусім можливе через систематичне запровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях. Особливої значущості проблема набуває на рівні закладів дошкільної освіти (ЗДО), які є початковою ланкою та середовищем для розвитку і соціалізації дітей, а також формування у них базових умінь і навичок. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, станом на 01.01.2025 р. в Україні налічувалось 7 658 інклюзивних груп у ЗДО, в яких навчалося 15 297 вихованців з особливими освітніми потребами (ООП) [4].

Не зважаючи на те, що впровадження інклюзивної освіти в Україні відбувається не перший рік, є як успішні кейси, так і певні труднощі. Так, відповідно до результатів звіту «Дошкільна освіта в Україні сьогодні. Огляд законодавчих, інституційних та бюджетних засад дошкільної освіти в Україні з міжнародної перспективи» (Salar International, 2025 р.), у регіонах відчувається «кадровий голод» на фахівців з необхідною кваліфікацією, немає адаптованих матеріалів і створеного інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти, обмежене фінансування. Воєнний контекст також є вагомим, адже впливає на психічне здоров'я та емоційне благополуччя вихователів, зокрема через роботу в небезпечних чи нестабільних умовах [3, с. 13].

Упровадження інклюзивної освіти у ЗДО регламентується відповідною нормативно-правовою базою (Закони України: «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2024 р.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» (2019 р.); Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (2021 р.); Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024 р.) та інші). Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 р. № 3788-IX засадничим принципом державної політики у сфері дошкільної освіти є «створення умов, зокрема інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, для здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їхнього розвитку та у спосіб і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними» [5].

Водночас ефективність упровадження інклюзивної освіти залежить від професійної підготовки фахівців, яка передбачає формування у них інклюзивної компетентності, а також психологічної та емоційної готовності до роботи в сучасному ЗДО. У Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.) зазначено, що у майбутніх вихователів мають бути сформовані професійні компетентності, які безпосередньо пов'язані з інклюзивною компетентністю, а саме: «здатність обирати ефективні методи, форми та засоби організації освітнього процесу відповідно до запитів та потреб здобувачів освіти; здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами; здатність організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування; здатність оцінювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітнього процесу відповідно до можливостей та потреб здобувачів освіти» [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність заявленої теми підтверджується наявністю релевантних наукових досліджень. Наукові праці сучасних учених охоплюють концептуальні засади

© Шульга І. М.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

інклюзивної освіти та розкривають зміст основних понять, дотичних до інклюзії та інклюзивної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Софій, О. Таранченко, З. Шевців). У численних дослідженням (В. Білан, Н. Квітка, О. Ковшар, Ю. Крамчанінов, К. Крутій, А. Лапін) розкрито питання організації інклюзивного середовища у ЗДО, що передбачає створення доступного простору, впровадження адаптованих чи спеціальних методик навчання та виховання, забезпечення командної взаємодії фахівців і батьків/інших законних представників дитини з ООП. Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують праці вчених, в яких розкрито особливості професійної підготовки та перепідготовки вихователів (Г. Бєлєнька, А. Богуш, В. Бондар, О. Кононко, О. Кузіна, Н. Ничкало, І. Онищук, І. Рогальська-Яблонська, С. Слюсарук-Літвін, Т. Теличко, Н. Трофаїла), а також підготовки майбутніх фахівців дошкілля до роботи в умовах інклюзії (А. Аніщук, Ю. Бойчук, Л. Зданевич, М. Козігора, І. Кузава, Л. Шевченко, Н. Ярощук та інші). Автори акцентують увагу на важливості інтеграції теоретичних знань та практичних навичок у процесі такої підготовки та необхідності формування психологічної готовності вихователів до роботи з дітьми з ООП.

Проте незважаючи на значну увагу до проблеми зі сторони наукової спільноти, окремі питання залишаються не розкритими, що зумовило вибір теми та означило **мету статті** – розкрити зміст професійної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти у контексті формування їх готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

Методи дослідження: аналіз, синтез – для вивчення змісту нормативних документів і законодавчих актів з метою обґрунтування актуальності та доцільності дослідження, а також визначення змісту основних понять, таких як «інклюзивна компетентність вихователя», «професійна підготовка майбутнього вихователя»; узагальнення педагогічного досвіду – для розкриття змісту навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта у закладі дошкільної освіти» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти: «метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей» [6]. Водночас наголошується на важливості застосування в освітньому процесі таких засобів і методів виховання, навчання та розвитку дошкільнят, а також форм взаємодії, які відповідають їх віку та враховують освітні потреби, зокрема мова йде про адаптацію та модифікацію змісту освітньої програми [6].

У ЗДО ключовою фігурою є вихователь, від якого залежить впровадження інклюзивної освіти та формування інклюзивного середовища, а тому він повинен володіти системою знань, вмінь і навичок щодо особливостей роботи з різними категоріями дітей з ООП; адаптації та модифікації навчальних матеріалів; розроблення та ведення документації, зокрема, індивідуальної програми розвитку; використання додаткових технічних засобів; знати та використовувати на практиці стратегії підтримки дітей з ООП та взаємодії з іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, батьками/іншими законними представниками. Крім того, важливою є психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному закладі освіти. Отже, можемо стверджувати про необхідність формування інклюзивної компетентності такого фахівця як синтезу згаданого вище [11].

У дослідженні акцентуємо увагу на підготовці майбутнього вихователя ЗДО, яка реалізується у закладі вищої освіти. Адже саме у процесі професійної підготовки відбувається формування системи компетентностей, серед яких чільне місце відведено інклюзивній.

На основі аналізу низки досліджень (Г. Бєлєнька, О. Богініч, Л. Зданевич, О. Кононко, Т. Талько, Н. Трофаїла та інші), у яких розкрито підходи до трактування змісту поняття «професійна підготовка майбутнього вихователя», сформовано його розуміння як цілісного, спеціально організованого процесу в закладі вищої освіти, спрямованого на формування в майбутніх фахівців системи професійних компетентностей, що включають знання, уміння, навички та особистісні якості, фахову майстерність, а також психологічну готовність до успішного здійснення професійної діяльності у ЗДО та подальшого професійного розвитку.

У структурі професійної готовності майбутніх вихователів у контексті реалізації інклюзивної освіти у ЗДО науковиці І. Кузава та М. Ярмолюк виокремлюють такі компоненти: емпіричний, свідомо-формуючий, емпатійний, почуттєво-комунікативний, контрольно-регулювальний, оцінювально-результативний [2, с. 77]. У свою чергу О. Сергійчук вважає, що професійна готовність майбутнього педагога виявляється у професійній компетентності; інформаційній готовності; володінні педагогічними технологіями; розумінні психології та особливостей розвитку дітей з ООП і вмінні надавати психолого-педагогічну допомогу; знанні основ корекційної педагогіки та здійснення корекційної роботи; гнучкості; умінні проєктувати інклюзивне освітнє середовище та наданні допомоги у професійному самовизначенні учнів з ООП тощо [8, с. 168].

Науковці О. Білюк, Е. Зеленін, І. Коренева виокремлюють ключові аспекти підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному ЗДО, а саме: формування професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують ефективну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами; усвідомлення цінності кожної дитини; розуміння своєї ролі як носія культурних цінностей та відповідальність за їх передавання дітям з порушеннями психофізичного розвитку тощо [1].

У своєму дослідженні Л. Шевченко та М. Сорочан визначили систему взаємопов'язаних педагогічних умов, які сприяють підвищенню рівня готовності майбутніх вихователів до їх професійної діяльності в інклюзивному закладі. Педагогічні умови об'єднані у такі групи: концептуальні, змістові, організаційно-технологічні, організаційно-методичні, супутні умови [10, с. 443]. Водночас забезпечення педагогічних умови відбувається під час: формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізного застосування викладачами закладів вищої освіти інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгових програм [10, с. 444].

Заслуговує на увагу ідея Т. Цегельник, яка пропонує розглядати психолого-педагогічну готовність майбутніх вихователів до здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі у контексті трьох підходів: теоретичного (знання про особливості розвитку дітей з ООП, використання спеціальних методів і допоміжних технологій, нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти); практичного

(використання технологій навчання із врахуванням індивідуальних потреб дітей з ООП, командна взаємодія з фахівцями та батьками) та психологічного (емпатійне й толерантне ставлення до дітей з ООП, дотримання етичних норм у роботі, протидія булінгу та позитивна мотивація у виконанні професійних обов'язків) [9, с. 154].

З метою оптимізації підготовки майбутніх фахівців ЗДО до роботи в інклюзивному освітньому середовищі до освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А2 «Дошкільна освіта» галузі знань А «Освіта», яка реалізується у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, включено освітній компонент «Інклюзивна освіта в закладі дошкільної освіти» (4 кредити ЄКТС, 120 годин). Зміст навчальної дисципліни розроблено на основі основних положень освітньо-професійної програми, мета стосується засвоєння теоретико-практичних основ інклюзивної освіти та розвитку здатності до її реалізації в ЗДО. У результаті вивчення навчальної дисципліни передбачається формування у здобувачів вищої освіти системи загальних і спеціальних компетентностей, а також забезпечуються досягнення програмних результатів навчання.

Структура навчальної дисципліни включає два модулі:

Модуль 1. «Теоретичні засади інклюзивної освіти», зміст якого розкрито у темах: «Інклюзія та інклюзивна освіта», «Нормативно-правова база інклюзивної освіти», «Категорії дітей з особливими освітніми потребами», «Професійна етика в інклюзивному освітньому середовищі».

Модуль 2. «Практичні аспекти реалізації інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти», який об'єднує такі теми: «Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП», «Документація в інклюзивній групі», «Інклюзивне середовище в ЗДО», «Технології інклюзивного навчання і виховання дітей з ООП у ЗДО», «Використання допоміжних технологій та адаптованих матеріалів у роботі з дітьми з ООП», «Співпраця з батьками та сім'єю дитини з ООП», «Моніторинг та оцінювання розвитку дітей з ООП», «Формування дружніх і толерантних взаємин у колективі дошкільників».

У процесі викладання дисципліни доцільно застосовувати різні методи та форми роботи зі здобувачами: перегляд та обговорення відеозаписів занять в інклюзивних групах, розв'язування педагогічних задач і аналіз кейсів, вивчення документації (індивідуальна програма розвитку дитини з ООП, щоденник спостережень і річний план роботи асистента вихователя та інші), моделювання фрагментів занять у різновікових інклюзивних групах з подальшим обговоренням, виконання проєктів, робота в команді тощо. Такий підхід дозволяє формувати у здобувачів не лише теоретичні знання, але й практичні навички роботи в інклюзивному середовищі ЗДО.

У межах вивчення навчальної дисципліни увагу звертаємо на виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання – презентації на тему «Практичні рекомендації щодо роботи вихователя та його асистента з дітьми з ООП у закладі дошкільної освіти». Здобувачі самостійно обирають категорію дітей з ООП і готують відео-порадник для вихователів та асистентів.

Важливу роль у формуванні професійної компетентності, у тому числі й інклюзивної, відіграє участь здобувачів у наукових заходах: конференціях, круглих столах, семінарах, а також у підготовці науково-дослідних робіт на інклюзивну тематику. Заохочується неформальна освіта, зокрема, проходження сертифікованих курсів підвищення кваліфікації на базі закладів вищої освіти чи інших установ; онлайн-курсів, розміщених на популярних освітніх платформах «Prometheus», «EdEra» та інших. Результати неформальної освіти можуть бути перезараховані у вигляді окремих модулів чи тем. Таке перезарахування здійснюється на основі співставлення задекларованих здобувачем результатів неформального та/або інформального навчання з результатами навчання, передбаченими відповідним освітнім компонентом. Ці та інші форми роботи додатково сприяють розвитку інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Висновки. Таким чином, комплексний підхід до здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів, який передбачає вивчення освітнього компонента «Інклюзивна освіта у закладі дошкільної освіти» (теоретичні та практичні аспекти), залучення здобувачів вищої освіти до наукової роботи та неформальної освіти забезпечить формування у них інклюзивної компетентності, яка є базовою для роботи в інклюзивному середовищі ЗДО. Вважаємо, що це дослідження має логічне продовження, яке вбачаємо у проведенні експериментального вивчення думки здобувачів з метою з'ясування рівня їх задоволеності змістом освітнього компонента та окреслення кроків для його вдосконалення.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.
Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.
Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.
Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Білюк О., Зеленін В., Коренева І. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. Вип.12. https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824
2. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки.* 2016. Вип.2 (304). С. 75–81. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11497/1/Кузава%2C%20Ярмолюк.pdf (дата звернення: 27.01.2026).
3. Лінд Г. Дошкільна освіта в Україні сьогодні. Огляд законодавчих, інституційних та бюджетних засад дошкільної освіти в Україні з міжнародної перспективи. Київ : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2025. 110 с.
4. Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Статистичні дані. 2025. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?__cf_chl_tk=X.hRBfQc__XrK0D_88tVi5NCTKvZYTIzBu6

LtfQVnrc-1769537772-1.0.1.1-lfTIHM.K5.uiR04s4Of6r1Y7Bd.KNA28Gf5aBCRBwRA (дата звернення: 27.01.2026).
5. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7#w1_1 (дата звернення: 27.01.2026).
6. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: Постанова КМУ від 26.11.2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF?find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1#w1_1 (дата звернення: 27.01.2026).
7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 р. № 755-21. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 27.01.2026).
8. Сергійчук О. Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип.49 (2). С. 165–170. https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-27
9. Цегельник Т. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип.49 (1). С. 97–102. doi: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.31
10. Шевченко Л., Сорочан М. Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2021. Вип.60. С.440–450. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450
11. Udych Z., Shulha I., Chepurna L., Rudenko L. Inclusive Education in Ukraine: Challenges, Conditions and Implementation Strategies. *Conhecimento & Diversidade.* Niterói, 2024. Vol.16 (41). P.419–445. doi: https://doi.org/10.18316/rcd.v16i41.11506

References

1. Bilyuk, O., Zelenin, V., & Koreneva, I. (2024). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Preparing future teachers to work with children with special educational needs in inclusive education]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapisky, 12.* https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824 [in Ukrainian].
2. Kuzava, I., & Yarmoliuk, M. (2016). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity [Formation of professional readiness of the future teachers to the implementation of inclusive education]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky, 2 (304),* 75–81. https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11497/1/Кузава%2C%20Ярмолюк.pdf [in Ukrainian].
3. Lind, H. (2025). *Doshkilna osvita v Ukraini sohodni. Ohliad zakonodavchykh, instytutsiinykh ta biudzhetnykh zasad doshkilnoi osvity v Ukraini z mizhnarodnoi perspektyvy* [Preschool education in ukraine today: review of legislative, institutional, and budgetary foundations of preschool education in Ukraine from an international perspective]. TOV «Vydavnytstvo «YUSTON» [in Ukrainian].
4. Monitoring shchodo stvorennia inkliuzyvnykh hrup u zakladakh doshkilnoi osvity. *Statystychni dani* [Monitoring of creation of inclusive groups in preschool educational institutions. Statistical data]. (2025). https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?__cf_chl_tk=X.hRBfQc__XrK0D_88tVi5NCTKvZYTIzBu6LtfQVnrc-1769537772-1.0.1.1-lfTIHM.K5.uiR04s4Of6r1Y7Bd.KNA28Gf5aBCRBwRA [in Ukrainian].
5. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 r. № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine, 06.06.2024, No.3788-IX]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7#w1_1 [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity: Postanova KMU vid 26.11.2025 r. № 1557 [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 26.11.2025, No.1557]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF?find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1#w1_1 [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»: Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy vid 19.10.2021 r. № 755-21 [On approval of the Professional Standard «Preschool Teacher»: Order of the Ministry of Economy of Ukraine, 19.10.2021, No.755-21]. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].
8. Serhiichuk, O. (2022). Pidhotovka maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Preparation of the future teacher for professional activities in the conditions of inclusive educational environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 49 (2),* 165–170. https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-27 [in Ukrainian].
9. Tsehelnyk, T. (2022). Psykholohho-pedahohichni osnovy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnykh hrupakh zakladiv doshkilnoi osvity [Psychological and pedagogical fundamentals of preparing future educators for professional activities in inclusive groups of pre-school educational institutions]. *Innovatsiina pedahohika, 49 (1),* 97–102. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.31 [in Ukrainian].
10. Shevchenko, L., & Sorochan, M. (2021). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do inkliuzyvnoho navchannia v zakladakh doshkilnoi osvity [Preparation of future educators for inclusive education in preschool education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: Metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 60,* 440–450. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450 [in Ukrainian].
11. Udych, Z., Shulha, I., Chepurna, L., & Rudenko, L. (2024). *Inclusive education in Ukraine: Challenges, conditions, and implementation strategies*. *Conhecimento & Diversidade, 16* (41), 419–445. https://doi.org/10.18316/rcd.v16i41.11506

Рукопис надійшов: 15.02.2026
Перше рішення: 17.03.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 27.03.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Shulha Iryna
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR WORK IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The relevance of the addressed problem is determined by the active implementation of inclusion in educational institutions, which necessitates the training of qualified specialists capable of working in modern conditions. The purpose of the study is to examine the content of professional training for future preschool teachers at higher education institutions, with a focus on developing their readiness to work in inclusive environments. The research employed the methods of analysis, synthesis, and generalization of pedagogical experience. The regulatory framework governing inclusive education in Ukraine is examined. Based on the analysis of relevant research, the concept of «professional training of future educators» is considered a holistic, specially organized process within a higher education institution aimed at developing future specialists' professional competencies. These competencies include knowledge, skills, abilities, personal qualities, professional expertise, and psychological readiness for effective professional activity and further professional development. The study highlights the characteristics of professional training of future preschool teachers in inclusive preschool educational institutions. We emphasize that this process is implemented comprehensively, in particular by integrating the course «Inclusive Education in a Preschool Educational Institution» into the curriculum of the educational and professional program «Preschool Education» for the first (bachelor's) level of higher education, as well as by involving students in research activities and informal learning. The structure, purpose, and content of the developed course, which cover both theoretical and practical aspects, are highlighted. The results of this study can be used to enhance the content of academic courses and to develop preschool teachers' professional readiness to work in inclusive educational environments.

Keywords: professional training, inclusive competence, preschool teacher, preschool education institution, higher education institution.

УДК 316.35: 37.04
DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.308-314

Shcherbyna Serhii
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
sergshcherbina70@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9211-1773

Novak Tatiana
Senior Lecturer
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
novak.tetiana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1591-3094

Vikhliaieva Yana
PhD Student in Specialty 231 Social Work
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
yana02081989@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8470-5750

SPECIFIC FEATURES OF CREATING A TOLERANT ENVIRONMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article examines specific features of creating a tolerant environment in inclusive education. The relevance of the topic is determined by the growing number of children with special educational needs in general secondary education institutions and the necessity of creating favourable conditions for their socialisation and learning. The study aims to identify the specific features of forming tolerant relationships among participants in the educational process in an inclusive learning environment. The study employs methods of scientific literature analysis, generalisation of theoretical approaches, and expert surveys of teaching staff and researchers. As a result of the study, the principal challenges of implementing inclusive education in Ukraine were identified, including insufficient staffing and material-technical provision, as well as a low level of tolerance towards children with special educational needs. It was established that the essential conditions for forming a tolerant inclusive environment include the development of a tolerant teacher's personality, the enhancement of teaching staff's professional qualifications, the formation of positive parental attitudes towards inclusive learning, and the establishment of collaboration with specialists in psychological and pedagogical support. Particular attention in the study is given to the analysis of theoretical approaches to understanding the concepts of «inclusion» and «inclusive education», as well as to determining their role in ensuring equal access to quality education for all pupils. It is demonstrated that inclusive learning promotes not only the educational integration of children with special educational needs but also the formation of social skills and the development of empathy, as well as mutual understanding among all participants in the educational process. The findings of the expert survey indicate that the effectiveness of forming a tolerant and inclusive educational environment depends to a considerable extent on teachers' professional development, parents' readiness to support inclusive learning, and collaboration among teachers, psychologists, and social workers.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive learning, children with special educational needs, tolerance.

Introduction. Over recent decades, the issue of implementing inclusive education in Ukraine has become particularly relevant in both scholarly and practical contexts. This is attributable to transformations in the state's social policy, aimed at ensuring equal access to education for all children, including those with special educational needs (SEN). The abandonment of the practice of isolating children with special needs in specialised institutions and the gradual transition towards an inclusive model of education facilitate their integration into society and ensure the realisation of their right to education.

According to research data, Ukraine demonstrates a consistent increase in the number of pupils with special educational needs enrolled in inclusive classrooms. In particular, as of 1 January 2021, over two thousand pupils were receiving education in inclusive classes, a figure almost ten times greater than that recorded five years prior. In total, more than 18,000 inclusive classes have been established in general secondary education institutions, and inclusive learning has been organised in nearly half of Ukrainian schools [3, p.26-27].

This trend attests to the active implementation of the inclusive education model; however, it simultaneously raises the question of creating a favourable educational environment for children with SEN.

In the normative-legal dimension, the implementation of inclusive learning is regulated by a range of international and national instruments that define the principles of equal access to education, non-discrimination, and the social integration of persons with special needs [10, p.30].

Notwithstanding the existence of an appropriate legislative framework, practical challenges persist with regard to the material-technical and staffing provision of inclusive learning, as well as the formation of positive attitudes towards children with SEN among participants in the educational process. Of particular importance in this context is the creation of a tolerant, inclusive educational environment that promotes socialisation, the development of communicative skills, and the full integration of children with special educational needs into school life.

© Щербина С. С., Новак Т. О., Віхляєва Я. Є.
Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike License (CC BY-NC-SA 4.0)

Analysis of recent research and publications. The issues of inclusive education development and the formation of a tolerant educational environment are actively investigated in contemporary pedagogical and socio-pedagogical scholarship. Scholarly works address the theoretical foundations of inclusive education, the characteristics of organising inclusive learning, and the socialisation of children with special educational needs (A.Kolupaieva [10], T.Lorrman [8]), as well as issues on the formation of tolerant attitudes towards children with SEN and the creation of a favourable inclusive educational environment (N.Zaveriko [7], T.Hnypa [2], T.Motuz [9], O.Fert [15], L.Butuzova & A.Tereshchuk [14]).

Nevertheless, despite the considerable body of research, the characteristics of fostering a tolerant, inclusive educational environment and the interactions among all participants in the educational process under the contemporary conditions of Ukrainian educational development require further research.

The **article aims** to identify the specific features of forming tolerant relationships among participants in the educational process in an inclusive learning environment and to determine the conditions for establishing a positive, tolerant, inclusive educational environment in Ukraine. The study employed **methods** of analysing and generalising scholarly literature on the subject of inclusive education, systematising theoretical approaches, and conducting an expert survey of teachers and researchers to identify current issues in the implementation of inclusive learning and the conditions for forming a tolerant educational environment.

Presentation of the main research material. The concept that defines the essence of inclusive education is «inclusion», which, translated literally from English, means «incorporating» or «joining». Inclusion as a category gained prominence as a counterweight to the process of social exclusion in Western societies, arising from issues of discrimination, poverty, and inequality, including with respect to persons with special needs. Considerable attention in the dissemination of the concept of social inclusion has been given to the process of implementing the principles of inclusive learning within national education systems.

A.Kolupaieva interprets the concept of «inclusion» as «a unified educational system for providing appropriate education to all pupils; the full involvement of children with differing abilities in the various aspects of school education that are accessible to other children» [10, p.306]. In the view of T.Lorman, «inclusion is the full involvement of all pupils in all aspects of learning and school life, irrespective of the presence of individual differences of any kind. Mainstream schools must be responsive to the needs of all pupils» [8, p.26].

Accordingly, in the contemporary world, the concept of «inclusion» encompasses several dimensions: a social dimension, understood as participation in the life of society and the socialisation of persons with special needs; an educational dimension, understood as the provision of equal access to educational services; and, in the context of digital transformation and the development of modern information and communication technologies, digital inclusion [4] is acquiring increasing relevance as the technological provision of digital accessibility for persons with special needs.

The educational dimension of inclusion is embodied in the concept of inclusive education and learning. As defined by A.Kolupaieva, «inclusive education is a system of educational services grounded in the principle of ensuring children's fundamental right to education and the right to study at their place of residence, which provides for the education of a child with special educational needs, including a child with particular psychophysical development characteristics, within a general education institution» [10, p.34].

Inclusive learning, in turn, is defined as «a comprehensive process of ensuring equal access to quality education for children with special educational needs through the organisation of their educational and developmental process in general education institutions, based on applying person-centred teaching methods, with due regard for the individual characteristics of such children's learning and cognitive activity» [12]. In this respect, O.Fert adds that «inclusive learning assists children with SEN in adapting to ordinary life situations, integrating into the wider society, overcoming personal complexes and feelings of isolation, promotes the elimination of social barriers and segregation, and fosters a sense of identity and belonging to the collective» [15, p.60]. Thus, inclusive learning presupposes not only the organisation of an educational environment adapted to the needs of children with SEN, but also their successful socialisation, the establishment of social and communicative bonds, and the opportunity for children with SEN to realise their personal potential.

The achievement of these objectives is facilitated by the creation of a favourable, tolerant environment and the formation of tolerant attitudes towards pupils with SEN among all participants in the educational and developmental process. «Tolerance towards persons with special needs is the capacity to perceive in a person with a disability another human being rather than their disability – a person of different appearance and behaviour, a bearer of different values and modes of thinking, with an awareness of their right to be different, to be other» [7, p.64].

Among the markers of tolerant attitudes towards children with SEN, which constitute a fundamental component of inclusive education, researchers L.Butuzova and A.Tereshchuk identify: 1) emotional markers: empathy, compassion, respect, and acceptance; 2) cognitive markers: knowledge of special needs, and awareness of stereotypes and prejudices regarding children with SEN; 3) behavioural markers: a readiness to demonstrate a tolerant stance, the ability to reconcile one's own interests, to negotiate, to seek compromise, and to apply tolerance in situations of tension [14, p.203]. Thus, the primary task of a teacher in an inclusive classroom is to create a favourable, tolerant atmosphere and to promote the formation of tolerant attitudes among other pupils towards children with SEN, whilst simultaneously developing his or her own capacity and potential for tolerance.

The formation of tolerant relationships among children is proposed by Yu.Hnypa to be understood as «a process of forming, under the influence of specially created psychological and pedagogical conditions, a personality capable of conscious expressions of tolerance, namely: selfless care and sensitivity; benevolent emotional responses and empathy; an equitable and accommodating attitude towards others; positive acceptance of oneself and those around one; and the capacity for restrained advocacy of one's own positions» [2, p.23].

T.Motuz, in turn, identifies the psychological and pedagogical conditions conducive to the formation of a tolerant environment within inclusive settings: 1) the development and implementation of an adaptive psychological and pedagogical programme for the formation and cultivation of tolerance in an inclusive classroom; 2) empathic, benevolent communication and interaction between the teacher and the pupils of the inclusive class; 3) active development of communicative skills and collaborative abilities among all pupils of the inclusive class,

and the formation in them of social skills for interacting with all participants in the educational process; 4) pedagogical engagement with children with SEN employing interactive methods – the conduct of tolerance training sessions, the involvement of pupils in extracurricular interaction, the creation of collaborative creative projects, and so forth [9, p.100]. It should further be noted that the establishment of close collaboration between the teacher, the school psychologist, and the parents of typically developing pupils who are educated alongside children with special educational needs is equally essential.

To examine the specific features of tolerance in inclusive education and learning, the authors conducted an expert survey both offline and via the Facebook social network (December 2025 – January 2026). The sample comprised 36 experts: teachers from secondary education institutions, lecturers from higher education institutions, and researchers engaged with issues of inclusive education implementation. The sample was random, formed based on an availability criterion. The principal objectives of the expert survey were defined as follows: 1) assessment of the current challenges and difficulties in the implementation of inclusive education; 2) identification of the problems associated with forming a tolerant inclusive educational environment; 3) determination of the conditions for forming tolerant relationships within inclusive education.

Figure 1 presents the current challenges and difficulties in the implementation of inclusive education within the Ukrainian educational landscape.

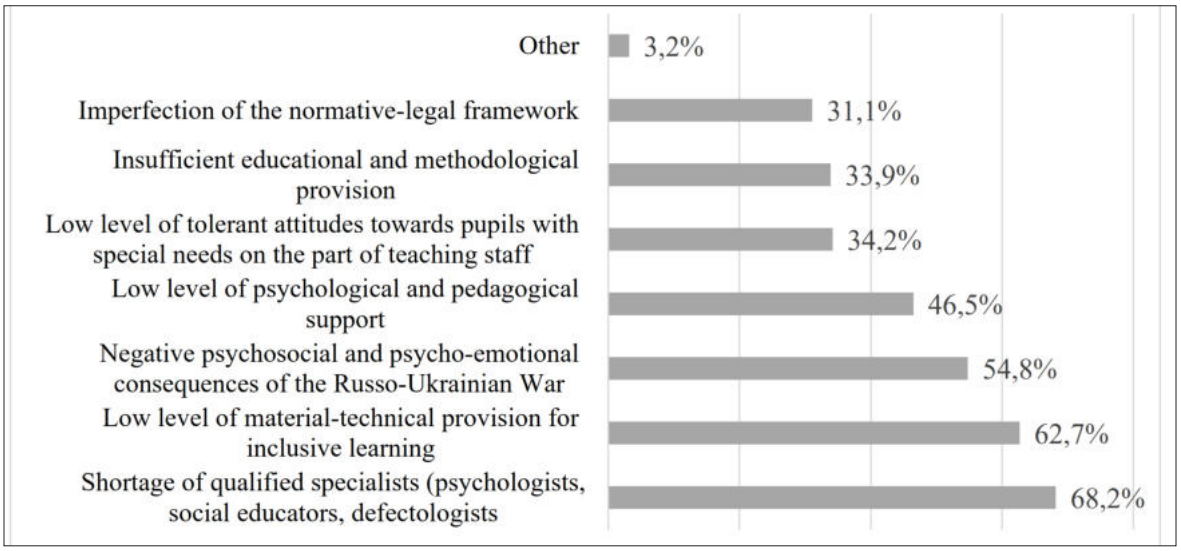

Fig.1. Current Challenges and Difficulties in the Implementation of Inclusive Education in the Ukrainian Educational Landscape (multiple options could be selected)

Source: compiled by the authors based on the results of the expert survey

As the results of the expert survey it is indicated, that the most pressing challenges in the implementation of inclusive education are: the staffing provision of specialist professionals possessing the qualifications and experience required for working with children with special needs (68,2%); a low level of material-technical provision (62,7%), with specialists noting that Ukrainian educational institutions lack the material-technical conditions necessary for the everyday functioning of pupils with special educational needs, both on the premises and within the institution itself; the negative psychosocial and psycho-emotional consequences of the war (54,8%), which exert a destructive influence on the emotional state of children with SEN; and, closely related to staffing provision, the challenge of psychological and pedagogical support (46,5%) for inclusive learning, which encompasses corrective and developmental work with children with SEN.

Accordingly, for inclusive learning to be implemented effectively in a secondary education institution, its administration must undertake a comprehensive range of organisational, material-technical, methodological, and psychological-pedagogical measures [11].

The key issues in forming a tolerant and inclusive educational environment, as identified by the experts, are presented in Figure 2.

In the opinion of experts, the key issues hindering the formation of a positive, tolerant and inclusive educational environment are as follows: a low level of teacher preparedness for educational and developmental work with children with special needs (67,3%); a low level of tolerance (or even intolerance) towards children with SEN on the part of other pupils (47,4%) and, particularly, their parents (52,8%).

Of particular significance in contemporary research on the formation of an inclusive educational environment is the issue of the attitudes held by parents of typically developing pupils towards children with SEN, since, as O.Fert argues, the attitudes of pupils' parents towards the situation of their children being educated alongside children with SEN substantially influence the tolerant attitudes of those children towards pupils with psychophysical developmental differences [15, p.59]. It is therefore pertinent to examine this issue in detail.

In this regard, I.Drobotko [5] presents the findings of several surveys conducted by domestic researchers on the attitudes of parents of typically developing children towards the inclusion of children with special needs in their classes: 1) the majority of parents express concern that the inclusion of children with SEN will lead to a reduction in the academic standards expected of other pupils [13, p.156]; 2) the overwhelming majority of parents are either unfamiliar with the principles of inclusive learning or show no interest in the issue of including children with SEN in the educational environment; 3) one third of parents of typically developing children are opposed to the inclusion of children with SEN in classes attended by their own children, whilst half consider that such children ought to be educated

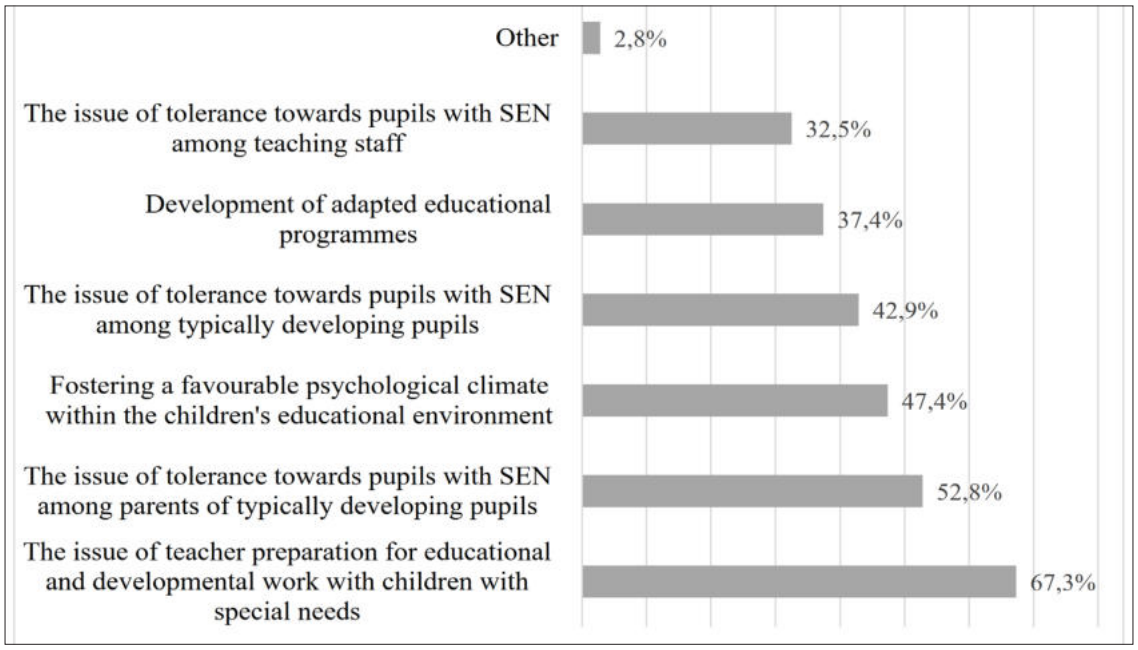

Fig.2. Issues in Forming a Tolerant Inclusive Educational Environment (multiple options could be selected)
Source: compiled by the authors based on the results of the expert survey

in specialised institutions [3, p.29]; 4) in the view of parents of typically developing children, a friendly and benevolent atmosphere in an inclusive classroom will have no bearing on a child with SEN, yet may prove disruptive to typically developing children [3, pp.29-30]. Accordingly, the challenge of forming tolerant attitudes among the parents of typically developing children emerges as one of the foremost conditions for establishing a positive, tolerant environment within the inclusive educational landscape.

Figure 3 presents the conditions for forming a tolerant, inclusive educational environment.

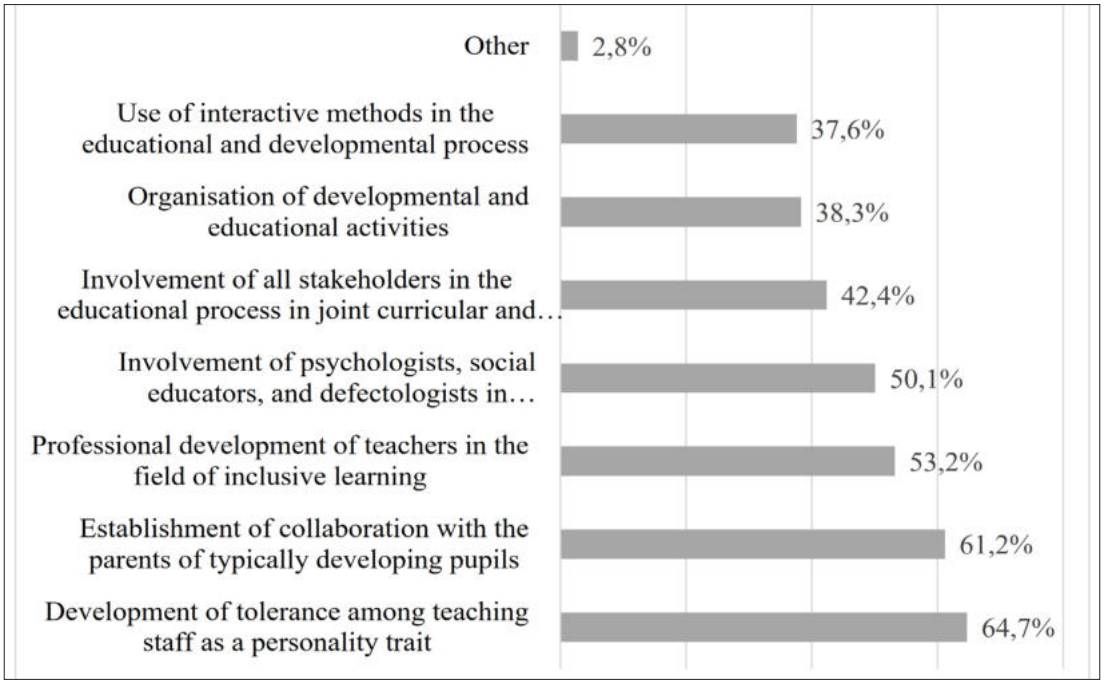

Fig.3. Conditions for Forming a Tolerant Inclusive Educational Environment (multiple options could be selected)
Source: compiled by the authors based on the results of the expert survey

The experts identified the following as the principal conditions for forming a favourable tolerant environment within an inclusive classroom: the development of a tolerant teacher's personality (64,7%); the formation of tolerant attitudes among the parents of typically developing pupils towards children with SEN (61,2%); the enhancement of teaching staff's professional qualifications (53,2%); and the establishment of collaboration with specialists from related fields of practice – psychologists, social educators, and defectologists (50,1%).

Conclusions. Based on the study's results, the following conclusions can be drawn regarding the specific

features of forming tolerant relationships and fostering a favourable, tolerant educational environment in inclusive education.

It has been established that the concept of «inclusion» may be understood in the social dimension as the incorporation of persons with special needs into the life of society; in the educational dimension as the provision of equal access to educational services; and in the technological dimension as digital inclusion – understood as the technological provision of digital accessibility for persons with special needs. The educational dimension of inclusion is embodied in the concept of inclusive education and learning as a comprehensive process that ensures equal access to quality education for children with special educational needs, to provide educational services within general education institutions, facilitating adaptation to everyday life situations, and promoting integration into wider society.

The achievement of the aims and objectives of inclusive education and learning is facilitated by the creation of a favourable, tolerant environment and the formation of tolerant attitudes towards pupils with SEN among all participants in the educational and developmental process, through the establishment of specially designed psychological and pedagogical conditions.

On the basis of the expert survey findings, the following were determined: 1) the most pressing issues in the implementation of inclusive education are: the staffing provision of specialist professionals possessing the qualifications and experience required for working with children with special needs, and a low level of material-technical provision; 2) the key issues hindering the formation of a positive, tolerant and inclusive educational environment are a low level of teacher preparedness for educational and developmental work with children with special needs, and a low level of tolerance (or even outright intolerance) towards children with SEN on the part of other pupils and, particularly, their parents; 3) the conditions for forming a favourable, tolerant and inclusive educational environment are: the development of a tolerant teacher's personality, the formation of tolerant attitudes among the parents of typically developing pupils towards children with SEN, the professional development of teaching staff in the field of inclusive education, and the establishment of collaboration with specialists from related fields of practice – psychologists, social educators, and defectologists.

A promising direction for further research is the development of an innovative model of inclusive education within the context of Ukraine's post-war education system restoration.

Вимоги до досліджень, що проводяться із залученням людей, тварин або їх біологічних матеріалів, персональних даних або конфіденційних даних. Усі процедури були виконані з дотриманням принципів добровільності згоди та конфіденційності.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Боровисюк Т.В., Фаін А.В. Інклюзивна освіта та толерантність: шлях до формування суспільства рівних можливостей. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. 2023. Вип.5. С.291–298. DOI: 10.58962/2708-4809.wsnos.2023.52
2. Гнипа Ю. Особливості виховання толерантних взаємостосунків старших дошкільників. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*: збірник наукових статей. Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 2018. С.46–50.
3. Губарь О.Г., Пахомова Н.Г., Коваленко В.В., Баранець І.В. Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity.* 2024. Вип.3. С.26–33. DOI: 10.32782/inclusion/2024.3.5
4. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.
5. Дроботько І. Роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в процесі їх соціалізації в дитячому колективі. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2024. Вип.4 (65). С.5–10. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.1
6. Жосан О. Інклюзивна освіта: труднощі впровадження. *Виклики толерантності в умовах російської воєнної агресії*: матеріали Всеукраїнської науково-дискусійної платформи, яка приурочена до Міжнародного дня толерантності (м.Кропивницький, 16 листопада 2023 р.). Кропивницький: ДонДУВС, 2023. С.160–162. URL: https://dnuvs.ukr.education/wp-content/ uploads/2023/11/zbirnyk-16.11.2023.pdf
7. Заверико Н.В., Соловйова Т.Г. Виховання толерантності у школярів як умова розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. Вип.29. С.60–66.
8. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
9. Мотуз Т.В. Педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип.8. С.96–103.
10. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.
11. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 (із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text.
12. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19
13. Талдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки.* 2018. Вип.3. С.152–158. DOI: 10.30970/2522-1876-2018-3-21
14. Терещук А., Бутузова Л. Маркери толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП). *Materials XXV International scientific and practical conference «Current Trends in the Development of Scientific Research in Today's Conditions»* (May 29-31, 2024). Florence: International Scientific Unity, 2024. P.202–206.
15. Ферт О.Г. Проблема становлення стосунків дітей з особливими потребами та їхніх однолітків в умовах спільного навчання. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип.23 (1). С.59-63. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/23-1/15

References

1. Borovysiuk, T.V., & Fain, A.V. (2023). Inclusive education and tolerance: The path to forming a society of equal opportunities. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti*, *5*, 291–298. DOI: 10.58962/2708-4809.wsnos.2023.52 [in Ukrainian].
2. Hnypa, Y. (2018). Features of fostering tolerant interpersonal relationships among older preschoolers. In *Modern preschool education: Current issues, experience, and development prospects* (pp.46–50). Nizhyn Mykola Hohol National University. [in Ukrainian].
3. Hubar, O.H., Pakhomova, N.H., Kovalenko, V.V., & Baranets, I.V. (2024). Inclusive culture in the educational space: Problems and prospects. *Inclusion and Diversity, 3,* 26–33. DOI: 10.32782/inclusion/2024.3.5 [in Ukrainian].
4. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkliuziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia [Digital inclusion and accessibility: Social digitalization]. TVORY. [in Ukrainian].
5. Drobotko, I. (2024). The role of tolerant attitudes toward children with special needs in their socialization within a children's group. *Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, *4* (65), 5–10. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.1 [in Ukrainian].
6. Zhosan, O. (2023, November 6). Inclusive education: Implementation challenges. In *Challenges of tolerance under russian military aggression – Proceedings of the All-Ukrainian scientific-discussion platform dedicated to the International Day of Tolerance* (pp.160–162). DonDUVS. URL: https://dnuvs.ukr.education/wp-content/uploads/2023/11/zbirnyk-16.11.2023.pdf [in Ukrainian].
7. Zaveryko, N.V., & Soloviova, T.H. (2018). Vykhovannia tolerantnosti u shkoliariv yak umova rozvytku inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Education of tolerance among schoolchildren as a condition for the development of inclusive education in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 29, 60–66. [in Ukrainian].
8. Lorman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). *Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education: Supporting diversity in the classroom]. Pleiady. [in Ukrainian].
9. Motuz, T.V. (2017). Pedahohichni umovy vykhovannia tolerantnosti uchnivskoi molodi [Pedagogical conditions for fostering tolerance among student youth]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohika*, *8*, 96–103. [in Ukrainian].
10. Kolupaieva, A.A. (Ed.). (2012). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. A.S.K. [in Ukrainian].
11. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). *Procedure for organizing inclusive education in institutions of general secondary education* (Resolution No.957 of 15 September 2021, as amended). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
12. Law of Ukraine. On Amendments to the Law of Ukraine On Education' regarding the specifics of access for persons with special educational needs to educational services (Law of Ukraine No. 2053-VIII of 23 May 2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19 [in Ukrainian].
13. Taldonova, L. (2018). «Vkliuchennia» dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v suspilstvo zdorovykh odnolitkiv [Inclusion of a child with special educational needs into the society of healthy peers]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky*, *3*, 152–158. DOI: 10.30970/2522-1876-2018-3-21 [in Ukrainian].
14. Tereshchuk, A., & Butuzova, L. (2024, May 29-31). Markers of tolerant attitudes toward children with special educational needs (SEN). In *Materials of the XXV International Scientific and Practical Conference «Current Trends in the Development of Scientific Research in Today's Conditions»* (pp.202–206). International Scientific Unity. [in Ukrainian].
15. Fert, O.H. (2020). Problema stanovlennia stosunkiv ditei z osoblyvymy potrebamy ta yikhnikh odnolitkiv v umovakh spilnoho navchannia [The problem of relationships between children with special needs and their peers in inclusive learning]. *Innovatsiina pedahohika, 23*, 59–63. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/23-1/15 [in Ukrainian].

Рукопис надійшов: 11.03.2026
Перше рішення: 10.04.2026
Доопрацьовано (раундів: 1): 16.04.2026
Прийнято до друку: 21.04.2026
Опубліковано онлайн: 30.04.2026

Щербина Сергій Степанович
кандидат соціологічних наук, доцент
в.о.завідувача кафедри «Соціальна робота»
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

Новак Тетяна Олександрівна
старший викладач кафедри соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

Віхляєва Яна Євгенівна
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота
кафедра соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Досліджено особливості формування толерантного освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти та необхідністю створення сприятливих умов для їх соціалізації та навчання. Метою дослідження є виявлення особливостей формування толерантних взаємовідносин між учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. застосовано методи аналізу наукової літератури, узагальнення теоретичних підходів, а також експертне опитування педагогічних працівників та науковців. У результаті дослідження визначено основні проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні, серед яких

недостатнє кадрове та матеріально-технічне забезпечення, а також низький рівень толерантності до дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що важливими умовами формування толерантного інклюзивного середовища є розвиток толерантної особистості педагога, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, формування позитивного ставлення батьків до інклюзивного навчання та налагодження співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Особливу увагу в дослідженні приділено аналізу теоретичних підходів до розуміння понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта», а також визначенню їх ролі у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів. Показано, що інклюзивне навчання сприяє не лише освітній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, а й формуванню соціальних навичок, розвитку емпатії та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу. Результати експертного опитування засвідчили, що ефективність формування толерантного інклюзивного середовища значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогів, готовності батьків підтримувати інклюзивне навчання та взаємодії між педагогами, психологами і соціальними працівниками.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, толерантність.

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 1 (58)

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Автори статей несуть відповідальність за достовірність наведеної інформації (точність наведених у статті даних, цитат, статистичних матеріалів тощо) та за порушення прав інтелектуальної власності інших осіб.
Висловлені авторами думки можуть не співпадати з точкою зору редакції.

Здано до набору 24.04.2026. Підписано до друку 30.04.2026.
Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.
Друк різогр. Ум. друк. арк 36,5.
Наклад 300. Замовлення № 78

Віддруковано з готового оригінал–макета
Видавництво «Говерла», ДВНЗ «УжНУ»
вул. Капітульна, 18, м.Ужгород, Україна, 88000, goverla-print@uzhnu.edu.ua
ROR видавця та засновника: https://ror.org/01x3jjv63