

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Караман Олена Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Лубни, Україна).

Члени редакційної колегії

Желанова Вікторія В'ячеславівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна).

Курило Віталій Семенович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Лубни, Україна).

Отравенко Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Лубни, Україна).

Прокопенко Альона Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та фізики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

Рижанова Алла Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна).

Юрків Ярослава Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки, проректор з науково-педагогічної роботи, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Лубни, Україна).

Анна Кватера, асистент-професор, Університет Комісії національної освіти (м. Краків, Польща).

Світлана Лобода, доктор хабілітований, професор, Варшавський університет природничих наук (м. Варшава, Польща).

Юрій Плиська, кандидат педагогічних наук, ад'юнкт кафедри педагогіки, Інститут соціологічних наук та педагогіки, Варшавський університет природничих наук (м. Варшава, Польща).

№ 1 (191) 2026

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Ресстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №355 від 15.02.2024 року та №659 від 27.03.2025 року.
Ідентифікатор медіа R30-02651.

Суб'єкт у сфері медіа – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська обл., Україна, 37500; тел.: +38 095-105-6005;
e-mail: mail@luguniv.edu.ua)

Періодичність видання – 3 номери на рік.

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) з педагогічних наук – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)

Науковий профіль видання (назва кластеру): Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика
Спеціальності: А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), І10 Соціальна робота та консультування

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних «Україніка наукова»
(угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences** (ERIH PLUS):

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=502395>

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus**
(<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl>)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука») № 1 (191) 2026
підписаний до друку рішенням

Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 9 від 27.03.2026 року)

Офіційний сайт видання: <https://eps.luguniv.edu.ua>

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

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

- Васиньова Н. С., Сидоренко С. Ю.** Цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад в умовах воєнного стану й повоєнної відбудови: українські кейси.....6
- Дробишева О. А., Бабічев О. І., Демідов Д. В., Журба І. В.** Партнерська взаємодія з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти: педагогічні ризики та нормативні межі.....17

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Чумак В. В., Камінський О. М., Авдєєв С. В., Лисецька Ю. В.** Виклики професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у контексті цілей сталого розвитку.....28
- Vatyuk L. V.** Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the United States.....39
- Безгинський Ю. С.** Суб'єкт-суб'єктний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки.....55
- Hildebrant K. Y.** The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions.....63
- Калюжка Н. С., Бережна Л. В.** Проектні технології навчання як засіб формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.....72
- Krasyuk L. V.** Independent Student Work as a Factor in the Professional Training of Future Elementary School Teachers in the Context of the New Ukrainian School.....82
- Ливацький О. В., Отравенко О. В., Очкалов О. Ф.** Трансформація змісту методики викладання гімнастики під впливом розвитку теорії фізичного виховання та історії фізичної культури.....88
- Савченко Р. А., Савченко Ю. О., Сохань М. О.** Інноваційні вокальні технології: від класичних методик до цифрових рішень.....98
- Хмелькова О. М.** Командотворення як результат професійної підготовки майбутніх педагогів.....106
- Цуй Цзяци, Данильчук Л. О.** Взаємозв'язок професійно-особистісного реноме та особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів.....115
- Чорнобай В. Г.** Методико-дидактичні технології викладання англійської мови в аграрних ЗВО.....124
- Шостацька М. О., Кобилянський О. В.** Нормативно-правова база освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти.....135
- Шостачук Т. В., Піддубна О. М., Максимчук А. П., Кирилюк Д. М.** Зміст і напрями виробничої педагогічної практики у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва.....146

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Гречишкіна І. А. Нормативно-правові засади професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні.....154

ПОРІВНЯЛЬНА ОСВІТА

Курило В. С., Мигович І. В., Товстуха О. М., Юрків Я. І. Компаративний аналіз концептуальних засад та інституційних механізмів емплауерменту ветеранів: міжнародний досвід та українська практика.....163

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....187

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ.....190

CONTENTS

SOCIOCULTURAL CONTEXT OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT

- Vasynova N. S., Sydorenko S. Yu.** Digital Interaction Between Higher Education Institutions and Local Communities in Conditions of Martial Law and Post-War Reconstruction: Ukrainian Case Studies..... 6
- Drobysheva O. A., Babichev O. I., Demidov D. V., Zhurba I. V.** Teacher–AI Teaming in Teaching History and Civic Education: Pedagogical Risks and Normative Boundaries.....17

HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

- Anichkina O. V., Romanyshyna L. M., Chumak V. V., Kaminskyi O. M., Avdieiev S. V., Lysetska Y. V.** Challenges to Teachers' Professional Competence of Natural Sciences in the Context of the Sustainable Development Goals.....28
- Batyuk L. V.** Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the USA.....39
- Bezghynskyi Yu. S.** The Subject-Subject Component of the System for Building Resilience of Public Administration Actors in Professional Training..... 55
- Hildebrant K. Y.** The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions.....63
- Kaliuzhka N. S., Berezha L. V.** Project-Based Learning Technologies as a Means of Forming Communicative Competence of Higher Education Students.....72
- Krasyuk L. V.** Independent Student Work as a Factor in the Professional Training of Future Elementary School Teachers in the Context of the New Ukrainian School.....82
- Lyvatskyi O. V., Otravenko O. V., Ochkalov O. F.** Transformation of the Content of Gymnastics Teaching Methodology under the Influence of the Development of Physical Education Theory and the History of Physical Culture.....88
- Savchenko R. A., Savchenko Yu. O., Sokhan M. O.** Innovative Vocal Technologies: From Classical Methods to Digital Solutions.....98
- Khmelkova O. M.** Team Building as a Result of Professional Training of Future Teachers.....106
- Cui Jiaqi, Danylchuk L. O.** The Interrelationship between Professional-Personal Renommée and the Personal Brand of Future Pianist-Musicians.....115
- Chornobai V. H.** Methodological and Didactic Technologies for Teaching English in Agricultural Higher Education Institutions.....124
- Shostatska M. O., Kobylanskyi O. V.** Regulatory and Legal Framework of the Educational Process in Institutions of Higher Medical Education.....135
- Shostachuk T. V., Pidubna O. M., Maksymchuk A. P., Kyrlyuk D. M.** Content and Directions of Industrial Pedagogical Practice in the Formation of Professional Readiness of the Future Art Teacher.....146

PRE-SCHOOL EDUCATION

Hrechyshkina I. A. Legal and Regulatory Foundations of Professional Training of Teaching Staff for Work in Inclusive Preschool Education in Ukraine.....154

COMPARATIVE EDUCATION

Kurylo V. S., Myhovych I. V., Tovstuha O. M., Yurkiv Ya. I. Comparative Analysis of Conceptual Foundations and Institutional Mechanisms of Veterans' Empowerment: International Experience and Ukrainian Practice.....163

AUTHORS INFORMATION.....187

EDITORIAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE DESIGN.....190

ЦИФРОВА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ Й ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ: УКРАЇНСЬКІ КЕЙСИ¹

УДК 378:004:352

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-6-16

Васиньова Надія Сергіївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри публічної служби й управління навчальними закладами
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
ned1235@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

Сидоренко Сергій Юрійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
викладач інформатики Професійно-технічного училища № 44,
м. Миргород, Україна.
sergeysydorenko26@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-3286-0187>

Для цитування: Васиньова Н. С., Сидоренко С. Ю. Цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад в умовах воєнного стану й повоєнної відбудови: українські кейси. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 6–16. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-6-16](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-6-16)

References (стандарт APA): Vasynova, N. S., & Sydorenko, S. Yu. (2026). Tsyfrova vzaiemodiia zakladiv vyshchoi osvity ta terytorialnykh hromad v umovakh voiennoho stanu y povoiennoi vidbudovy: ukrainski keisy [Digital Interaction Between Higher Education Institutions and Local Communities in Conditions of Martial Law and Post-War Reconstruction: Ukrainian Case Studies]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 6–16. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-6-16](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-6-16) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в Україні, зумовлені воєнним станом та викликами повоєнної відбудови, актуалізують потребу у переосмисленні ролі закладів вищої освіти у взаємодії з територіальними громадами. Цифрові технології стають ключовим інструментом забезпечення стійкості освітньої та управлінської систем,

сприяють формуванню нових моделей комунікації, партнерства та спільного розвитку.

В умовах воєнного стану цифрова взаємодія дає змогу підтримувати освітній процес, забезпечувати доступ до знань, координувати діяльність громад та університетів,

¹ Матеріал підготовлено в межах реалізації проєкту «Інституціоналізація взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами як чинник відновлення та збереження людського капіталу в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни»

а також формувати платформи для соціальної підтримки й інноваційних рішень. У період післявоєнної відбудови цифрові інструменти набувають значення як засіб інтеграції освітніх інституцій у процеси відновлення територій, розвитку людського капіталу та зміцнення інституційної спроможності громад.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні підходи до налагодження взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами та управління розвитком співпраці університетів з органами публічної влади висвітлено у наукових працях Н. Васиньової (Васиньова, 2022), О. Кравченко (Кравченко, 2022), К. Трима (Трима, 2019), Є. Хрикова (Хриков, 2021). У дослідженнях цих авторів розкрито сутність і значення партнерства ЗВО та громад, окреслено перспективні форми й напрями такої взаємодії. Зокрема, у статті Н. Васиньової (Васиньова, 2021) обґрунтовано роль цифровізації управлінських процесів як інструмента ефективної комунікації між органами місцевого самоврядування та закладами вищої освіти, де електронний документообіг визначено базовим механізмом організації сучасної міжінституційної співпраці.

Стратегічні орієнтири цифровізації освіти і науки визначені у програмних документах Міністерства освіти і науки України, зокрема у Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (Концепція розвитку, 2021), Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року (Стратегія цифрового розвитку, 2025), що закріплюють цифрову трансформацію як державний пріоритет.

Також теоретичною основою дослідження є положення нового інституціоналізму, що трактують співпрацю університетів і територіальних громад як формування стійких правил та процедур координації

розвитку (North, 1990). Дослідження також спирається на міжнародні підходи до цифрової трансформації та управління даними, а в українському контексті – на державну політику цифровізації та розвиток людського капіталу як ресурсу повоєнного відновлення (OECD; European Commission, 2017; European Commission (DG R&I), 2022; World Bank, 2021). Водночас інституціоналізація цифрової взаємодії залишається недостатньо розробленою.

Мета статті полягає в окресленні сутності цифрової взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови, а також в аналізі українських практик (кейсів) використання цифрових технологій як інструмента зміцнення партнерства, підвищення управлінської спроможності громад і розвитку регіонів.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів, що забезпечили системність та обґрунтованість дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури застосовано для вивчення сучасних підходів до використання цифрових технологій у взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад. Методи синтезу та порівняння використано для виокремлення особливостей взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами у цифровому середовищі. Метод узагальнення забезпечив формування висновків розвідки.

Виклад основного матеріалу. У період воєнного стану значно посилюється роль закладів вищої освіти як осередків збереження людського капіталу та генерації управлінських рішень, необхідних для відбудови країни. Національний інститут стратегічних досліджень підкреслює, що саме людський капітал є ключовим ресурсом повоєнного відновлення України (Національний інститут стратегічних

досліджень). На нашу думку, цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад виступає механізмом його утримання, повернення і залучення громадян до регіонального розвитку.

Цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад в Україні не може розглядатися поза контекстом реформи децентралізації, яка суттєво трансформувала систему публічного управління. Нормативною основою такої взаємодії виступають положення Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» (Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні», 2026) та Закону України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2026), які визначають повноваження сторін у сфері стратегічного розвитку територій та освітньої діяльності. Передача значної частини повноважень та фінансових ресурсів на рівень громад створила передумови для формування локальних стратегій розвитку, однак одночасно поставила перед громадами нові виклики, пов'язані з кадровим забезпеченням, аналітичною спроможністю та цифровою модернізацією управлінських процесів. У цьому контексті університети можуть виступати не лише партнерами, але й системними провайдерами експертизи, аналітики та цифрових рішень.

Цифровізація при цьому формує нову архітектуру взаємодії, у якій дані громад аналізуються університетськими центрами та інтегруються в систему електронного врядування. Світовий банк наголошує на тому, що якість управління даними є визначальною для ефективності державної політики (World Bank, 2021), тому цифрова інституціоналізація передбачає безперервний цикл збору, аналізу, впровадження рішень і моніторингу результатів.

Важливою інституційною новацією стало запровадження посад CDTO (Chief

Digital Transformation Officer) у центральних органах виконавчої влади та на регіональному рівні. Цей крок засвідчив усвідомлення державою необхідності професійного управління цифровими процесами. Водночас кадровий дефіцит на місцях створює запит на партнерство з академічним середовищем, яке може забезпечити підготовку та підвищення кваліфікації відповідних спеціалістів. Таким чином, цифрова інституціоналізація співпраці набуває не декларативного, а функціонального характеру.

Україна також активно інтегрується у європейський цифровий простір. Асоціація до програми Horizon Europe, що набула чинності у 2022 році, відкрила для українських університетів доступ до масштабних дослідницьких проєктів і партнерств (European Commission (DG R&I), 2022). Участь у Digital Europe Programme створює можливості для розвитку цифрових інноваційних хабів, кібербезпеки та цифрових навичок (European Commission). Ці інструменти можуть бути використані не лише для розвитку університетів як таких, але й для підтримки цифрової трансформації територіальних громад через спільні проєкти.

Особливу роль у формуванні партнерства відіграють міжнародні програми підтримки децентралізації та розвитку громад. Ініціатива U-LEAD with Europe спрямована на підвищення спроможності органів місцевого самоврядування та впровадження сучасних управлінських практик (U-LEAD with Europe). Аналітичні матеріали порталу Decentralization.gov.ua свідчать про зростання ролі цифрових інструментів у стратегічному плануванні громад (Decentralization.gov.ua). Університети можуть інтегруватися у ці процеси як експертні центри, розробники стратегічних документів та провайдери навчання для посадових осіб.

Концепція цифрових екосистем пояснює інтеграцію університетів у систему місцевого самоврядування як поєднання інфраструктури даних, інноваційних хабів, освітніх платформ і сервісів е-врядування (European Commission). Участь України в Digital Europe та асоціація до Horizon Europe створюють умови для включення національних університетів у європейський дослідницький та інноваційний простір (European Commission (DG R&I), 2022; European Commission), що перетворює партнерство ЗВО і громад на елемент ширших транснаціональних мереж.

З позицій публічного управління перехід до цифрового партнерства відповідає мережевій моделі “governance”, що ґрунтується на координації взаємодії різних суб’єктів. Розвиток електронного врядування в Україні через цифрові сервіси та відкриті дані забезпечує прозорість і підзвітність (Міністерство цифрової трансформації України), а інтеграція університетських аналітичних ресурсів підвищує якість управлінських рішень на рівні громад. Водночас підхід “smart specialization”, поширений у ЄС, передбачає концентрацію ресурсів на напрямках регіональних переваг, де університети

відіграють ключову роль у визначенні стратегічних пріоритетів розвитку (European Commission, 2017).

Огляд нормативно-правових документів і міжнародних звітів засвідчує, що цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад постає як комплексний процес, що інтегрує інституційні механізми, цифрову інфраструктуру, людський капітал та інноваційні стратегії. В умовах воєнного стану її значення зростає, перетворюючи таку інтеграцію на стратегічну передумову повоєнної відбудови України. У цьому контексті сутність цифрової взаємодії розуміється як процес узгодження нормативного, організаційного, технологічного та ресурсного рівнів співпраці (рис. 1), що забезпечує її системність, сталість і здатність до адаптації в умовах кризових викликів та трансформаційних процесів.

Підкреслимо, що всі ці рівні мають бути інтегровані в єдину логіку розвитку.

Практичний вимір цифрової інституціоналізації партнерства між закладами вищої освіти та територіальними громадами в Україні вже набув конкретних форм. Розглянемо окремі кейси.

Показовим прикладом є розвиток концепції SmartCity у межах університетського

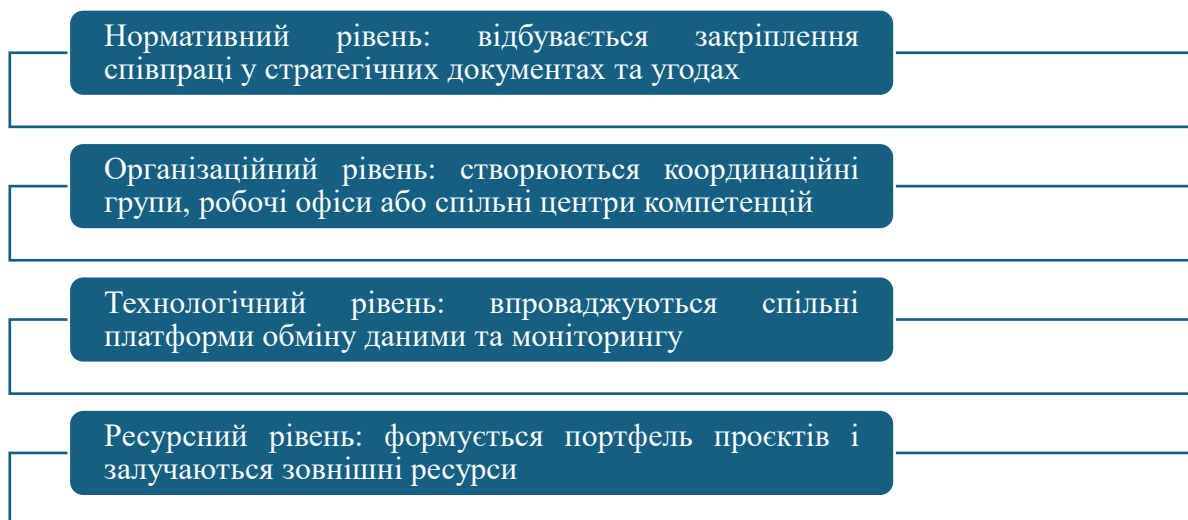


Рис. 1. Рівні цифрової співпраці

середовища, зокрема ініціатива SmartCityKPI, яка передбачала впровадження систем енергоефективного управління інфраструктурою, датчиків руху, модернізації освітлення та цифрового моніторингу споживання ресурсів (КПІ ім. Ігоря Сікорського). Хоча проєкт реалізовувався на рівні кампусу, його інституційне значення полягає у створенні моделі «живої лабораторії», яка може бути масштабована на рівень громади. Університет у цьому разі виступає майданчиком для тестування технологій, формування методології вимірювання ефектів та підготовки фахівців, які здатні впроваджувати подібні рішення у муніципальному середовищі. Умовні розрахунки демонструють, що навіть зниження енергоспоживання на 10–12% у комунальному секторі середньої громади може забезпечити економію бюджетних коштів на мільйони гривень щороку. Важливо, що цифровий моніторинг не лише створює фінансовий ефект, але й підвищує прозорість управління ресурсами.

Інший приклад пов'язаний зі створенням багатофункціональних цифрових просторів у закладах вищої освіти, які інтегрують функції безпеки, освіти та інновацій. Відкриття CLUST SPACE у КПІ імені Ігоря Сікорського позиціонується як “smart shelter”, що поєднує освітній простір, коворкінг і платформу для проведення хакатонів та конференцій (КПІ ім. Ігоря Сікорського, б. д.; Rubryka, 2024; The Village Україна, 2024). З точки зору інституціоналізації взаємодії з громадою, такі простори можуть виступати вузлами концентрації людського капіталу, де відбувається формування мереж між студентами, представниками місцевого бізнесу та органами влади. Цифрова інфраструктура забезпечує безперервність навчання і проєктної діяльності навіть в умовах безпекових ризиків. Ефект полягає не лише у фізичному захисті

учасників, але й у збереженні соціальної та інтелектуальної активності регіону.

Третій кейс стосується програми «Громада 4.0», спрямованої на підвищення цифрової стійкості територіальних громад (Громада 4.0; Міністерство цифрової трансформації України, б. д.). У межах цієї ініціативи громади отримували підтримку у розробленні цифрових проєктів, що включали впровадження нових сервісів, підвищення кібербезпеки та оптимізацію управлінських процесів. Інституційна роль університетів у таких програмах може проявлятися у формі експертної підтримки, навчання посадових осіб, розроблення прототипів цифрових рішень. Особливістю цього кейсу є те, що цифрова трансформація розглядається не як технічне оновлення, а як елемент підвищення стійкості громади до кризових викликів. Сама ця характеристика є ключовою в умовах воєнного стану. Загалом після 2022 року цифрова трансформація набула нового значення як інструмент стійкості.

Четвертий приклад пов'язаний із впровадженням ініціатив кібербезпеки на рівні територіальних громад, зокрема розробленням концепцій «цифрового щита» у партнерстві з експертними структурами (Міністерство розвитку громад та територій України). У контексті зростання кіберзагроз для публічного сектору роль університетів як центрів підготовки фахівців з інформаційної безпеки та розробників політик захисту даних стає стратегічною. Інституціоналізація такої співпраці передбачає створення довгострокових програм навчання, аудит цифрових систем громади та впровадження стандартів кіберзахисту.

П'ятим компонентом є розвиток екосистеми електронного врядування, зокрема через платформу «Дія», яка стала символом цифрової держави (Міністерство цифрової трансформації України). Цифрові сервіси, електронні реєстри, відкриті

дані та електронна взаємодія органів влади формують основу нової моделі управління, орієнтованої на прозорість і клієнтоцентричність. Проте ефективне використання цих інструментів на рівні громад потребує фахівців з цифрової трансформації, аналітики даних та кібербезпеки. Саме тут відкривається простір для системної співпраці з університетами.

Шостий кейс демонструє потенціал мереж цифрової освіти як платформи для взаємодії університетів і громад. Ініціативи зі створення хабів цифрової освіти, підтримані міжнародними організаціями, спрямовані на підвищення цифрової грамотності населення та доступ до освітніх ресурсів (UNDP Ukraine, 2025). Університети можуть виступати провайдерами поглиблених програм, які доповнюють базові курси, що реалізуються на рівні громади. Така модель створює вертикаль навчання, де локальні хаби забезпечують початковий рівень підготовки, а університети – професійну спеціалізацію. У довгостроковій перспективі це сприяє формуванню кадрового резерву для цифрової трансформації території.

Наведені приклади демонструють різні типи взаємодії: від технологічних рішень до освітніх програм та інституційних платформ.

Огляд наведених кейсів дає змогу виявити спільні риси цифрової взаємодії: університет виступає центром генерації знань і технологій; громада є середовищем апробації та впровадження рішень; цифрова інфраструктура забезпечує безперервність взаємодії та масштабування результатів; міжнародні програми підтримки створюють фінансові та організаційні можливості для розвитку партнерства.

Проте ці приклади демонструють і обмеження. Цифрове партнерство потребує стабільного фінансування, кадрової спроможності та узгодженості

стратегічних документів. Без закріплення співпраці у бюджетних і управлінських процедурах окремі ініціативи ризикують залишитися проєктними епізодами. Саме тому важливо переходити від окремих кейсів до системної моделі цифрового партнерства, що включає механізми моніторингу, оцінювання та корекції політик. Інституційний механізм цифрової інституціоналізації передбачає узгодження стратегічних документів університетів і громад. Наприклад, якщо у стратегії розвитку громади передбачено цифровізацію управління, розвиток підприємництва або впровадження енергоефективних технологій, університет може включити відповідні напрями до власної стратегії розвитку або програм досліджень. Така синхронізація створює підстави для спільного бюджетування, підготовки грантових заявок і формування довгострокових програм співпраці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, маємо зазначити, що цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад формується під впливом реформи децентралізації, державної політики цифрової трансформації та процесів європейської інтеграції. В умовах воєнного стану та повоєнної відбудови така взаємодія набуває стратегічного значення, оскільки сприяє підвищенню управлінської спроможності громад, розвитку людського капіталу та впровадженню інноваційних рішень на місцевому рівні. Університети в цьому процесі виступають не лише освітніми інституціями, але й центрами експертизи, аналітики й генерації цифрових технологій, здатними забезпечити науково-методичний супровід трансформаційних змін.

Перехід від поодиноких практик до системної моделі цифрового партнерства між закладами вищої освіти та територіальними громадами є необхідною умовою

формування стійкої регіональної екосистеми розвитку. У повоєнний період інституційно закріплена взаємодія може стати чинником відновлення територій, підвищення якості публічного управління та забезпечення довгострокової соціально-економічної стабільності. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз мультиплікативного ефекту такої співпраці для розвитку громад і регіонів.

Література

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації від 3 березня 2021 року № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 27.01.2026).
2. 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 від 14 липня 2025 року № 1351-2024-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-р#Text> (дата звернення: 27.01.2026).
3. Васиньова Н. Проблеми реалізації «третьої місії» в умовах трансформувальної ролі університетів. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2. С. 200–209. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-200-208](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-200-208)
4. Кравченко О. Управління розвитком взаємодії закладу вищої освіти з органами публічної влади. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1(349). Ч. 1. С. 58–65. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-58-65](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-58-65)
5. Трима К. Міжнародний дискурс щодо співпраці закладів вищої освіти та громадських організацій у сфері вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2019. № 2. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107>
6. Хриков Є. Теоретичні засади організації взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2021. № 1. С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.14>
7. Васиньова Н. Роль електронного документообігу у процесі взаємодії територіальних громад та закладу вищої освіти. *Держава та регіони*. 2021. № 1. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.13>
8. North D. C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>
9. OECD. *Digital transformation in higher education: issues and policy implications*. URL: <https://www.oecd.org/education> (дата звернення: 27.01.2026).
10. World Bank. *Data for Better Lives. World Development Report 2021*. URL: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2021> (дата звернення: 27.01.2026).
11. European Commission. *Digital Innovation Hubs and Digital Europe Programme overview*. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-innovation-hubs> (дата звернення: 27.01.2026).
12. European Commission (DG R&I). *Ukraine's association agreement to Horizon Europe enters into force*. 09.06.2022. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/news/all-research-and-innovation-news/ukraines-association-agreement-horizon-europe-and-euratom-research-and-training-programmes-enters-2022-06-09_en (дата звернення: 27.01.2026).
13. Міністерство цифрової трансформації України. Платформа «Дія.Освіта». URL: <https://osvita.diia.gov.ua> (дата звернення: 27.01.2026).
14. Про вищу освіту: Закон України від 1 січня 2026 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 27.01.2026).
15. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України від 7 лютого 2026 року № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-р#Text> (дата звернення: 27.01.2026).
16. European Commission. *A renewed EU agenda for higher education*. 2017. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/>

TXT/?uri=CELEX:52017DC0247 (дата звернення: 27.01.2026).

17. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення: 27.01.2026).

18. Міністерство цифрової трансформації України. Регіональні новини (CDTO, цифрові перетворення у громадах). URL: <https://thedigital.gov.ua> (дата звернення: 27.01.2026).

19. Міністерство розвитку громад та територій України. Додаток до звіту APP за 2023 рік (згадка про «Цифровий щит» Менської ТГ). URL: <https://mtu.gov.ua/files/Додаток%20до%20ЗВІТУ%20APP%20за%202023рік.docx> (дата звернення: 27.01.2026).

20. Матеріали та практики цифровізації громад / донорські програми. Decentralization.gov.ua. URL: <https://decentralization.gov.ua> (дата звернення: 27.01.2026).

21. Громада 4.0 (офіційний сайт програми). URL: <https://www.hromada4.org> (дата звернення: 27.01.2026).

22. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020--п#Text> (дата звернення: 27.01.2026).

23. КПІ ім. Ігоря Сікорського. Проєкт SmartCityKPI та етапи його реалізації. URL: <https://kpi.ua/1611-6> (дата звернення: 27.01.2026).

24. КПІ ім. Ігоря Сікорського. CLUST SPACE (опис проєкту). URL: <https://kpi.ua/clust-space-about> (дата звернення: 27.01.2026).

25. Rubryka. У КПІ відкрили перше в Україні смартукриття для студентів. 25.01.2024. URL: <https://rubryka.com/2024/01/25/smartukryttya-dlya-studentiv> (дата звернення: 27.01.2026).

26. The Village Україна. У КПІ відкрили перше в Україні smart-укриття для студентів. 25.01.2024. URL: <https://www.village.com.ua/village/city/city-news/347173-u-kpi-vidkrili-pershe-v-ukrayini-smartukryttya-dlya-studentiv> (дата звернення: 27.01.2026).

27. UNDP Ukraine. Хаби цифрової освіти у бібліотеках та інтерактивна карта локацій. 12.08.2025. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/khaby-tsyfrovoyi-osvity-u-bibliotekakh-yak-kozhen-ukrayinets-ta-ukrayinkamozhe-bezoplatno-prokachaty-svoyi-tsyfrovivnavychky> (дата звернення: 27.01.2026).

References

1. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovikh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii vid 03.03.2021 roku № 167 [On approval of the Concept for the Development of Digital Competencies and the Action Plan for Its Implementation from March 3, 2021 No. 167]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].

2. 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 vid 14.07.2025 roku № 1351-2024-r [On approval of the Strategy for Digital Development of Innovative Activity of Ukraine until 2030 and the Operational Action Plan for Its Implementation in 2025–2027 from July 14, 2025 No. 1351-2024-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-p#Text> [in Ukrainian].

3. Vasynova, N. (2022). Problemy realizatsii “tretoi misii” v umovakh transformovalnoi roli universytetiv [Problems of implementing the “third mission” in the conditions of the transforming role of universities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, (2), 200–209. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-200-208](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-200-208) [in Ukrainian].

4. Kravchenko, O. (2022). Upravlinnia rozvytkom vzaiemodii zakladu vyshchoi osvity z orhanamy publichnoi vlady [Management of the development of interaction between a higher education institution and public authorities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1 (349), 1, 58–65.

DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-58-65](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-58-65) [in Ukrainian].

5. Tryma, K. (2019). Mizhnarodnyi dyskurs shchodo spivpratsi zakladiv vyshchoi osvity ta hromadskykh orhanizatsii u sferi vyshchoi osvity [International discourse on cooperation between higher education institutions and public organizations in higher education]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Universytety i liderstvo" – International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (2). DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107> [in Ukrainian].

6. Khrykov, Ye. (2021). Teoretychni zasady orhanizatsii vzaiemodii zakladiv vyshchoi osvity ta terytorialnykh hromad [Theoretical foundations of organizing interaction between higher education institutions and territorial communities]. *Derzhava ta rehiony – State and regions*, (1), 88–93. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.14> [in Ukrainian].

7. Vasynova, N. (2021). Rol elektronnoho dokumentoobihu u protsesi vzaiemodii terytorialnykh hromad ta zakladu vyshchoi osvity [The role of electronic document management in the process of interaction between territorial communities and higher education institutions]. *Derzhava ta rehiony – State and regions*, (1), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.13> [in Ukrainian].

8. North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>

9. OECD. (n.d.). Digital transformation in higher education: issues and policy implications. Retrieved from <https://www.oecd.org/education>

10. World Bank. Data for Better Lives. World Development Report 2021. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2021>

11. European Commission. Digital Innovation Hubs and Digital Europe Programme overview. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-innovation-hubs>

12. European Commission (DG R&I). Ukraine's association agreement to Horizon Europe enters into force. 09.06.2022. Retrieved from <https://research-and-innovation.ec.europa.eu/>

[news/all-research-and-innovation-news/ukraines-association-agreement-horizon-europe-and-euratom-research-and-training-programmes-enters-2022-06-09_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/news/all-research-and-innovation-news/ukraines-association-agreement-horizon-europe-and-euratom-research-and-training-programmes-enters-2022-06-09_en)

13. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. Platforma "Diia.Osvita" [Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Diia.Education platform]. Retrieved from <https://osvita.diia.gov.ua> [in Ukrainian].

14. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.01.2026 roku № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine from January 1, 2026 No.1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

15. Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 07.02.2026 roku № 280/97-VR [On Local Self-Government in Ukraine: Law of Ukraine from February 7, 2026 No. 280/97-BP]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97--bp#Text> [in Ukrainian].

16. European Commission. A renewed EU agenda for higher education. 2017. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247>

17. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. 2020. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

18. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. Rehionalni novyny (CDTO, tsyfrovi peretvorennia u hromadakh) [Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Regional news (CDTO, digital transformations in communities)]. Retrieved from <https://thedigital.gov.ua> [in Ukrainian].

19. Ministerstvo rozvytku hromad ta terytorii Ukrainy. Dodatok do zvituu ARR za 2023 rik [Ministry for Communities and Territories Development of Ukraine. Appendix to the ARR report for 2023]. Retrieved from <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx> [in Ukrainian].

20. Decentralization.gov.ua. (n.d.). Materialy ta praktyky tsyfrovizatsii hromad / donorski prohramy [Materials and practices of community digitalization / donor programs]. Retrieved from <https://decentralization.gov.ua> [in Ukrainian].

21. Hromada 4.0 (ofitsiynyi sait prohramy) [Hromada 4.0 (official website of the program)]. (n.d.). Retrieved from <https://www.hromada4.org> [in Ukrainian].

22. Derzhavna stratehiia rehionalnoho rozvytku na 2021–2027 roky [State Strategy for Regional Development for 2021–2027]. (n.d.). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-п#Text> [in Ukrainian].

23. KPI im. Ihoria Sikorskoho. Proiekt SmartCityKPI ta etapy yoho realizatsii [Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. SmartCityKPI project and stages of its implementation]. (n.d.). Retrieved from <https://kpi.ua/1611-6> [in Ukrainian].

24. KPI im. Ihoria Sikorskoho. CLUST SPACE (opys proiektu) [Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. CLUST SPACE (project description)]. (n.d.). Retrieved from <https://kpi.ua/clust-space-about> [in Ukrainian].

25. Rubryka. U KPI vidkryly pershe v Ukraini smartukryttia dlia studentiv [The first smart shelter for students opened at KPI]. 25.01.2024. Retrieved from <https://rubryka.com/2024/01/25/smartukryttya-dlya-studentiv> [in Ukrainian].

26. The Village Ukraina. (n.d.). U KPI vidkryly pershe v Ukraini smart-ukryttia dlia studentiv [The first smart shelter for students opened at KPI]. 25.01.2024. Retrieved from <https://www.village.com.ua/village/city/city-news/347173-u-kpi-vidkrili-pershe-v-ukrayini-smartukryttia-dlya-studentiv> [in Ukrainian].

27. UNDP Ukraine. (n.d.). Khaby tsyfrovoi osvity u bibliotekakh ta interaktyvna karta lokatsii [Digital education hubs in libraries and an interactive map of locations]. 12.08.2025. Retrieved from <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/khaby-tyfrovoyi-osvity-u-bibliotekakh-yak-kozhen-ukrayinets-ta-ukrayinka-mozhe-bezoplatno-prokachaty-svoyi-tyfrovi-navychky> [in Ukrainian].

Васиньова Н. С., Сидоренко С. Ю. Цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад в умовах воєнного стану й повоєнної відбудови: українські кейси

Стаття присвячена дослідженню цифрової взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад України в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови як стратегічного напрямку розвитку регіональних екосистем. Обґрунтовано, що цифрова взаємодія виступає ключовим механізмом підвищення управлінської спроможності громад, збереження й розвитку людського капіталу, а також посилення ролі університетів у суспільному поступі. Сутність цифрової взаємодії визначається як процес узгодження нормативного, організаційного, технологічного та ресурсного рівнів співпраці, що забезпечує її системність, сталість і здатність до адаптації в умовах кризових викликів та трансформаційних процесів.

Проаналізовано українські практики використання цифрових технологій у межах ініціатив Smart City, створення цифрових просторів, програм підвищення цифрової стійкості громад, розвитку кібербезпеки та впровадження інструментів електронного врядування. Виокремлено спільні характеристики таких кейсів. Підкреслено роль міжнародних програм і грантових ініціатив у розширенні ресурсної бази партнерства та інтеграції у європейський дослідницький простір.

Доведено, що ефективність цифрової взаємодії залежить від узгодженості стратегічних документів розвитку, рівня кадрової спроможності, сформованості цифрових компетентностей та здатності до міжсекторної координації. Зроблено висновок про необхідність переходу від поодиноких проєктів до системної моделі цифрової взаємодії між закладами вищої освіти й територіальними громадами як важливої передумови підвищення якості публічного

управління, підтримки інновацій та забезпечення сталого повоєнного відновлення територій України.

Ключові слова: цифровізація, заклади вищої освіти, територіальні громади, цифрова взаємодія, людський капітал, регіональний розвиток, українські кейси, цифрова екосистема, воєнний стан, повоєнна відбудова.

Vasynova N. S., Sydorenko S. Yu. Digital Interaction Between Higher Education Institutions and Local Communities in Conditions of Martial Law and Post-War Reconstruction: Ukrainian Case Studies

The article is devoted to the study of digital interaction between higher education institutions and local communities in Ukraine in the context of martial law and post-war reconstruction as a strategic direction for the development of regional ecosystems. It is argued that digital interaction is a key mechanism for enhancing the management capacity of communities, preserving and developing human capital, and strengthening the role of universities in social progress. The essence of digital interaction is defined as the process of coordinating the regulatory, organizational, technological, and resource levels of cooperation, which ensures its consistency, sustainability, and adaptability in the context of crisis challenges and transformational processes.

Ukrainian practices of using digital technologies within the framework of Smart City initiatives, the creation of digital spaces, programs to increase the digital resilience of communities, the development of cybersecurity, and the implementation of e-governance tools are analyzed. The common characteristics of such cases are highlighted. The role of international programs and grant initiatives in expanding the resource base of partnerships and integration into the European research space is emphasized.

It is proven that the effectiveness of digital interaction depends on the consistency of strategic development documents, the level of human resource capacity, the formation of digital competencies, and the ability for cross-sectoral coordination. It is concluded that there is a need to move from isolated projects to a systemic model of digital interaction between higher education institutions and local communities as an important prerequisite for improving the quality of public administration, supporting innovation, and ensuring the sustainable post-war recovery of Ukraine's territories.

Key words: digitalization, higher education institutions, local communities, digital interaction, human capital, regional development, Ukrainian cases, digital ecosystem, martial law, post-war reconstruction.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

**ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ
З ГЕНЕРАТИВНИМ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У НАВЧАННІ
ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ:
ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ ТА НОРМАТИВНІ МЕЖІ**

УДК 37:004.8:94:32

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27

Дробишева Ольга Андріївна,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії та археології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

olga3405@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0289-5317>

Бабічев Олександр Іванович,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії та археології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

babichev_ai@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4682-0971>

Демідов Денис Валерійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри політології і міжнародних відносин

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

denysdemidov@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9545-1307>

Журба Ігор Вячеславович,

доктор філософії з політології,

старший викладач кафедри політології і міжнародних відносин

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

zhurba.igor1992@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3067-2380>

Для цитування: Дробишева О. А., Бабічев О. І., Демідов Д. В., Журба І. В. Партнерська взаємодія з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти: педагогічні ризики та нормативні межі. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 17–27. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-17-27](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27)

References (стандарт APA): Drobysheva, O. A., Babichev, O. I., Demidov, D. V., & Zhurba, I. V. (2026). Partnerska vzaïemodiia z heneratyvnym shtuchnym intelektom u navchanni istorii ta hromadianskii osviti: pedahohichni ryzyky ta normatyvni mezhi [Teacher–AI Teaming

in Teaching History and Civic Education: Pedagogical Risks and Normative Boundaries]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 17–27. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-17-27](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-17-27) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (GenAI, далі – ГШІ) у сфері освіти зумовлює необхідність переосмислення характеру педагогічної взаємодії та ролі суб'єктів освітнього процесу. Якщо на початкових етапах цифровізація освіти розглядалася переважно як інструментальне підсилення традиційних методик, то впровадження ГШІ суттєво трансформує механізми освітньої медіації: алгоритмічні системи стають не лише джерелом інформації, але й активними учасниками формування навчального контенту, аргументації та інтерпретацій (UNESCO, 2025, p. 14).

Особливої складності ця проблема набуває у навчанні історії та громадянської освіти, оскільки ці дисципліни ґрунтуються на інтерпретації, аналізі джерел, формуванні критичного мислення та нормативного судження. Гуманітарна освіта передбачає підвищений рівень педагогічної відповідальності за зміст наративів, критерії істинності та коректність аргументації. У цьому контексті взаємодія з ГШІ не може розглядатися виключно як технічна підтримка освітнього процесу, оскільки вона впливає на структуру смислів, способи осмислення суспільно значущих проблем і здатна формувати соціальні уявлення щодо певних груп або явищ (Kim et al., 2026).

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика використання ГШІ в освіті представлена в сучасних дослідженнях у кількох взаємопов'язаних напрямках. Системні огляди (Garzón et al., 2025; Zuo, 2025) фіксують зростання інтересу до інтеграції ГШІ як інструмента підтримки навчання та персоналізації освітнього

процесу. Концептуальний вимір взаємодії педагога та ГШІ розробляється в межах партнерської моделі (teacher – AI teaming), зокрема у працях М. Чукурова (2025a; 2025b; 2026), де наголошується на збереженні та посиленні педагогічної агентності. Водночас низка досліджень вказує на обмеження генеративних моделей: небезпеку відтворення стереотипів і нормативно значущих викривлень (Kim et al., 2026), структурну природу «стохастичних вигадок» (Bender et al., 2021; Makhortykh et al., 2024), готовність моделей до продукування ревізійністських інтерпретацій за відповідного формулювання запиту (Ortu et al., 2026), а також недостатню валідність автоматизованого оцінювання (Hooshyar et al., 2025). Попри значний обсяг напрацювань, недостатньо концептуалізованою залишається гуманітарна специфіка, зокрема інтерпретаційний і нормативний виміри навчання історії та громадянської освіти, що зумовлює необхідність вивчення можливостей делегування педагогічних функцій ГШІ.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та нормативному уточненні моделі партнерської взаємодії з ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти, визначенні педагогічних ризиків і нормативних меж її застосування.

Методологія та методи дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Методологічну основу становить аналіз міжнародного дискурсу щодо партнерської моделі взаємодії з ГШІ у поєднанні з концептуальним уточненням категорії педагогічної агентності в гуманітарній освіті. У роботі застосовано змістовий аналіз підходів до взаємодії педагога й ГШІ, їхнє осмислення крізь

призму інтерпретаційної та нормативної специфіки викладання гуманітарних дисциплін. Результатом такого теоретичного узагальнення стало визначення педагогічних ризиків і формулювання моделі меж делегування педагогічних функцій ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу.

У сучасному дискурсі взаємодія педагога й ГШІ дедалі частіше осмислюється через партнерську модель (teacher – AI teaming), що передбачає не заміну викладача алгоритмічною системою, а перерозподіл функцій із збереженням педагогічної агентності. Найбільш концептуально розгорнутим є підхід британського дослідника М. Чукурова (2025a; 2025b; 2026), у якому інтеграція ГШІ розглядається як перехід від автоматизації до доповнення та подальшого розширення професійної спроможності педагога. Головна мета підходу М. Чукурова (2025a) полягає у захисті та посиленні суб'єктності викладача (teacher agency), що дає змогу зберегти етичну складову частину в освіті, водночас використовуючи переваги ГШІ. Науковець розглядає його інтеграцію в освіту через три парадигми: заміна (автоматизація завдань без участі педагога), доповнення (ГШІ та педагог працюють разом) та розширення або примноження (взаємодія з ГШІ підвищує компетентність педагога) (Cukurova, 2025b). Розвиток взаємодії описано дослідником як рух від транзакційного використання інструмента до синергетичної координації, де потенційно можливі взаємне уточнення позицій і спільне розв'язання задач. Водночас автор наголошує на тому, що досягнення синергії потребує високого рівня цифрової та ШІ-компетентності педагога й спеціально спроектованих освітніх інструментів, оскільки універсальні мовні моделі на кшталт ChatGPT не розроблені

спеціально для освіти та не здатні вирішувати специфічні педагогічні завдання (Cukurova, 2026). Цю ж думку висловлюють і вітчизняні дослідники, які наголошують на необхідності балансування між інноваційністю використання ГШІ та педагогічною безпекою освітнього процесу (Короїд, 2025).

Продовжуючи роздуми М. Чукурова щодо обмежень у використанні ГШІ в освіті, зауважимо відносно нейтральності його моделі щодо дисциплінарної специфіки. Втім, у гуманітарних дисциплінах взаємодія з навчальним матеріалом включає не лише операційні чи практичні аспекти, але й інтерпретаційні та нормативні виміри. Зокрема, історія та громадянська освіта функціонують у просторі множинних інтерпретацій і ціннісної напруженості, де навчання передбачає не лише аналіз джерел і реконструкцію причинно-наслідкових зв'язків, але й відповідальність за структурування смислів. Педагог у цих галузях виступає не просто модератором освітнього процесу, але й суб'єктом інтерпретації, який визначає рамку аналізу, критерії аргументації та межі науково обґрунтованої багатоперспективності.

Саме тому партнерська взаємодія з ГШІ в гуманітарній освіті не є нейтральною: алгоритмічна участь впливає на інтерпретаційний горизонт і може трансформувати нормативну роль педагога, зміщуючи акценти у способах осмислення історичних подій і суспільних конфліктів. У навчанні історії та громадянської освіти вона може супроводжуватися низкою педагогічних ризиків, пов'язаних не стільки з технічною надійністю системи, скільки з трансформацією інтерпретаційної та нормативної ролі викладача.

У разі систематичного використання ГШІ як джерела варіантів пояснення або аргументації виникає спокуса сприймати

алгоритмічно згенеровані інтерпретації як об'єктивно нейтральні або збалансовані (Kim et al., 2026). Це може поступово зменшувати рефлексивність педагогічного вибору та розмивати усвідомлення власної відповідальності педагога за визначення інтерпретаційної рамки навчання.

Крім того, генеративні моделі часто прагнуть відтворювати формальну симетрію позицій, що у разі історичних конфліктів або сучасних політичних подій може призводити до штучного вирівнювання позицій сторін з нерівнозначною юридичною чи моральною відповідальністю. Емпіричні дослідження роботи ГШІ з констатованими історичними подіями підтверджують, що така небезпека не є лише теоретичним припущенням. Аналіз 500 подій із 45 країн засвідчив, що за нейтрального формулювання запитів моделі рідко вдаються до прямого спотворення фактів, проте часто пом'якшують негативні аспекти подій, уникають чіткого означення відповідальності або подають нерівнозначні позиції як симетричні (Ortu et al., 2026, p. 9). У гуманітарному навчанні це створює ілюзію об'єктивності за фактичного зміщення інтерпретаційної рамки.

Третій ризик полягає у стандартизації інтерпретацій і шаблонізації мислення. Алгоритмічна генерація відповідей ґрунтується на статистичних закономірностях корпусу даних, що може зумовлювати відтворення надто узагальнених формулювань (Bender et al., 2021). Емпіричні дані також свідчать про те, що навіть формально коректні відповіді можуть відтворювати соціально укорінені стереотипи й сприйматися як нормативно значущі (Kim et al., 2026). У результаті складні історичні явища або громадянські дилеми спрощуються до типових пояснювальних схем, що обмежує глибину аналітичної роботи та оригінальність інтелектуальної позиції здобувачів.

Ще один ризик полягає у зміщенні ролі викладача від суб'єкта інтерпретації до фасилітатора алгоритмічного контенту. Якщо педагог обмежується організацією обговорення згенерованих матеріалів, не здійснюючи власної інтерпретаційної роботи, відбувається поступова редукація агентності до процесуального адміністрування навчальної діяльності (Hooshyar et al., 2025).

Додатковою проблемою є використання ГШІ для оцінювання розгорнутих відповідей, коли складна аргументація може зводитися до відповідності формальним критеріям. Дослідження засвідчують, що великі мовні моделі не забезпечують валідного оцінювання без додаткових механізмів інтерпретації та контролю, оскільки не враховують навчальну динаміку, когнітивні особливості та освітню траєкторію здобувача освіти (Hooshyar et al., 2025). Це особливо критично для громадянської освіти, де оцінюється не лише фактична коректність, але й якість аргументації, контекстуалізація та етична рефлексія.

Сукупність зазначених ризиків демонструє, що партнерську взаємодію з ГШІ у гуманітарній освіті не можна вважати питанням виключно технологічної ефективності. Йдеться про трансформацію інтерпретаційної структури навчання та потенційну зміну розподілу відповідальності між людиною й алгоритмічною системою. Саме усвідомлення цих ризиків стає підставою для подальшого розгляду меж делегування функцій ГШІ, тобто окреслення тих сфер педагогічної діяльності, у яких алгоритмічна участь є допустимою, умовно допустимою або неприпустимою.

У цьому контексті доцільним вважаємо виділення трьох зон делегування. Перша зона – інструментальне делегування, яка охоплює технічні функції, що не

передбачають втручання в інтерпретаційний або ціннісний вимір змісту. До них належать підготовка навчальних матеріалів, структуризація інформації, мовна адаптація текстів відповідно до вікових чи когнітивних особливостей здобувачів освіти, а також формування варіативних запитань або тренувальних завдань. Так, ГШШ може допомогти перетворити академічну статтю на короткий конспект для учнів, підготувати хронологічну таблицю подій, запропонувати тестові запитання різного рівня складності або створити перелік термінів для самоперевірки. У курсі громадянської освіти інструментальним буде використання ГШШ для узагальнення змісту нормативного акта чи побудови схеми взаємодії гілок влади. У цій зоні він виступає допоміжним засобом оптимізації педагогічної діяльності і не визначає інтерпретаційного чи ціннісного змісту навчання.

Друга зона – кероване делегування, що включає використання ГШШ для моделювання альтернативних інтерпретацій, імітації дискусії, створення аргументів і контраргументів. У гуманітарних дисциплінах такі функції можуть бути методично виправданими, оскільки сприяють розвитку критичного мислення і багато-перспективного аналізу. Зокрема, ГШШ може згенерувати різні інтерпретації причин занепаду Русі, сформулювати позиції різних політичних сил доби Української революції 1917–1921 рр., змодельовати аргументи «за» і «проти» запровадження певної публічної політики у курсі громадянської освіти. В університетському курсі ГШШ здатен виступати як симульований опонент у моделі академічної дискусії.

Водночас кероване делегування ГШШ можливе лише за умови повного збереження модерації з боку педагога. В умовах імітації дискусії або альтернативної аргументації велика мовна модель може не

лише репрезентувати різні історіографічні підходи, але й конструювати аргументи, що не мають реальної джерельної опори. Оскільки алгоритм не відрізняє перевірений факт від статистично правдоподібного поєднання слів, частина згенерованих тверджень може бути цілком вигаданою (Makhortukh, 2024). Дослідження показують, що рівень викривлень залежить від формату завдання. Найвищі показники фіксуються у коротких публічних або риторичних форматах (дописи в соцмережах, музейні підписи, дебатні аргументи), тоді як аналітичні та перевірочні формати демонструють більшу фактичну точність (Ortu et al., 2026). Це означає, що саме ті види діяльності, які активно використовуються для розвитку дискусійних умінь у курсах історії та громадянської освіти, потребують посиленої педагогічної модерації. Відповідно, алгоритмічно згенеровані інтерпретації мають розглядатися як матеріал для аналізу, а не як нормативно визначений результат і не повинні набувати статусу авторитетного висновку.

Третя зона – недопустиме делегування, яка охоплює функції, що безпосередньо стосуються нормативного виміру педагогічної діяльності та формування ціннісної позиції здобувачів освіти. Йдеться не лише про оцінювання знань, але й про ті рішення, які визначають інтерпретаційний горизонт і морально-політичну рамку навчання. Зокрема, недопустимим є доручення ГШШ формулювати оцінку діяльності політичного режиму чи історичної постаті, оскільки така оцінка завжди ґрунтується на певній історіографічній традиції, системі джерел та нормативній позиції дослідника. Алгоритмічна система може репрезентувати та узагальнювати різні історіографічні підходи, але вона не несе відповідальності за вибір інтерпретаційної перспективи та її наслідки.

Крім того, ГШІ не забезпечує гарантії фактичної достовірності навіть у разі впевненого тону відповіді. Дослідження так званих стохастичних вигадок демонструє, що він може конструювати повністю вигадані факти, посилення або деталі подій, які виглядають переконливо, але не мають реального підґрунтя (Makhortykh, 2024). Додатковим аргументом є встановлена під час аудитів моделей ГШІ висока готовність відтворювати ревізійні версії подій у разі прямого формулювання відповідного запиту. За умови явного прохання подати альтернативне трактування моделі переважно погоджуються з такою інструкцією (Ortu et al., 2026). Це свідчить про структурну вразливість алгоритмічних систем до упередженого формулювання завдання й підсилює тезу про неприпустимість делегування їм функцій нормативної оцінки.

Неприпустимим є також делегування ГШІ оцінки громадянської позиції здобувача освіти. Йдеться не про перевірку фактичних знань, а про оцінювання точки зору, яка формується в межах суспільного дискурсу й передбачає складний баланс між свободою висловлювання, правовими нормами та етичними орієнтирами. Автоматизоване оцінювання таких позицій підмінює педагогічну рефлексію механічним порівнянням формулювань із заданим шаблоном.

Окрему проблему становить встановлення алгоритмічного балансу в ситуаціях нормативної асиметрії, наприклад, під час аналізу воєнних дій, окупації чи порушення прав людини. ГШІ може прагнути відтворити формальну симетрію аргументів, однак це не завжди відповідає реальному співвідношенню юридичної та моральної відповідальності сторін. Це пов'язано з тим, що його відповіді часто сприймаються як узагальнення певного роду «колективної думки», що надає їм додаткового авторитету

і може ускладнювати критичне дистанціювання (Kim et al., 2026). У гуманітарному навчанні педагог зобов'язаний окреслювати межі науково обґрунтованої багатоперспективності та відмежовувати її від псевдобалансу, що нівелює критерії істинності та справедливості.

Не менш проблематичним є делегування ГШІ функції оцінювання громадянської позиції під час обговорення проблем національної пам'яті. Такі питання передбачають не лише відтворення знань, але й здатність до аргументованої моральної рефлексії. Педагогічна оцінка в цьому разі спирається на професійну експертизу, контекстуалізацію висловлювання та врахування індивідуальної динаміки розвитку здобувача освіти, тобто параметри, які не можуть бути зведені до алгоритмічної процедури.

Таким чином, у межах третьої зони делегування йдеться про функції, де наявна пряма залежність між інтерпретаційним рішенням і суспільно-нормативними наслідками. Передання цих функцій алгоритмічній системі означало б не просто оптимізацію діяльності, але й фактичне самоусунення педагога від відповідальності за смислову, моральну та громадянську рамку навчання. Саме в цій сфері межа його партнерської взаємодії з ГШІ є найбільш жорсткою.

Сучасний український освітній контекст підсилює необхідність такого розмежування. Повномасштабна війна, розпочата Російською Федерацією, істотно підвищує чутливість до історичного наративу та інтерпретації подій минулого України. Історія перестає бути виключно академічним полем множинних версій і стає простором суспільної самоідентифікації, політичної легітимації та моральної оцінки подій.

Слід також враховувати структурну асиметрію глобальних корпусів даних, на яких тренуються моделі ГШІ. Згідно

з аналітичними оглядами, їхній розвиток спирається переважно на західноцентричні та китайські дослідницькі й технологічні екосистеми, що може зумовлювати культурну гомогенізацію цифрового знання (UNESCO, 2025, р. 76). Дослідження контекстованих історичних наративів також показують, що події з менш репрезентованих у світовому інформаційному просторі контекстів відтворюються моделями з більшою варіативністю та підвищеним ризиком інтерпретаційного зміщення (Ortu et al., 2026). За таких умов специфіка українського історичного наративу може відтворюватися викривлено, неповно або крізь рамки зовнішніх інтерпретаційних традицій. Хоча наразі нам невідомі спеціальні дослідження, що фіксують упередженість щодо українського історичного матеріалу, сама структура глобального розподілу даних обґрунтовує необхідність підвищеної педагогічної пильності.

Інформаційна агресія, що супроводжує воєнні дії проти України, ускладнює дискурсивне поле. Дезінформація, маніпулятивні інтерпретації та спроби нав'язування псевдосиметрії між агресором і жертвою створюють ситуацію, у якій механічне відтворення алгоритмічно згенерованого «балансу позицій» може призводити до викривлення об'єктивної реальності. Так, аналіз відповідей великих мовних моделей на запити щодо подій російсько-української війни показує, що алгоритмічні викривлення набувають кількох характерних форм, як-от: згладжування агентності через безособові формулювання («конфлікт між сторонами», «ескалація напруження»), часткове або неповне називання суб'єкта агресії, конструювання псевдоджерел або неточних посилань на міжнародні інституції, які виглядають правдоподібно, але не мають реальної документальної основи (Makhortykh, 2024). Такі

викривлення можуть виникати не лише через свідому маніпуляцію, але й як наслідок статистичної природи генерації тексту. Однак у контексті інформаційної війни вони здатні фактично легітимувати наративи, що суперечать встановленим фактам і міжнародно-правовим оцінкам.

Отже, частина функцій, які в стабільних суспільствах могли б розглядатися як керовано делеговані, в українських реаліях потребують жорсткішої педагогічної медіації. Нормативна зона відповідальності педагога розширюється, оскільки інтерпретаційні рішення мають безпосередній суспільний і політичний резонанс. У цьому контексті викладач історії та громадянської освіти виступає суб'єктом інтерпретації, а не лише фасилітатором обговорення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Партнерська взаємодія з ГШІ у навчанні історії та громадянської освіти в сучасних умовах набуває принципово нормативного характеру. Її впровадження пов'язане не лише з інструментальною оптимізацією навчання, але й з ризиками трансформації інтерпретаційної рамки, стандартизації складних історичних явищ, формування псевдосиметрії в умовах нормативної асиметрії та поступової редукації педагогічної агентності. В умовах переосмислення власного історичного минулого та інформаційної війни проти України ці ризики посилюються, оскільки алгоритмічна логіка генерації може відтворювати викривлені або спрощені наративи.

Розмежування інструментальної, керованої та недопустимої зон делегування визначає межі інтеграції ГШІ без втрати професійної відповідальності педагога. Алгоритмічні системи можуть підтримувати підготовку матеріалів і моделювання дискусій, однак вони не здатні перебирати функцію інтерпретаційного рішення, морально-політичної оцінки

подій та оцінювання громадянської позиції здобувачів освіти. У гуманітарній освіті партнерство з ГШІ можливе лише за умови збереження за викладачем ролі суб'єкта смислотворення та гаранта науково й етично обґрунтованих меж багатоперспективності.

Подальший розвиток цієї проблематики потребує емпіричної апробації моделі в освітній практиці та вироблення критеріїв педагогічної модерації контенту з урахуванням специфіки історичної та громадянської освіти.

Література

1. UNESCO. AI and education: protecting the rights of learners. Paris, UNESCO Publishing, 2025. 100 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>
2. Kim S., Jo Y., Na S., Lim H., Lee E., Choi Y. M., Cho S., Hong H. Dark and bright side of participatory red-teaming with targets of stereotyping for eliciting harmful behaviors from large language models. *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '26)*. Barcelona, Spain, April 13–17, 2026. New York : ACM, 2026. 20 p. DOI: <https://arxiv.org/abs/2602.19124v1>
3. Garzón J., Patiño, E., Marulanda C. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9. Issue 8. Art. no. 84. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
4. Zuo J. Artificial Intelligence in Education: A Review of Recent Developments and Emerging Trends. *Scientific Journal of Intelligent Systems Research*. 2025. Vol. 7, No. 10. P. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.54691/anywv286>
5. Cukurova M. A Conceptual framework for Teacher-AI teaming in education: Harnessing generative AI to enhance teacher agency. *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. Paris : OECD Publishing, 2026. P. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
6. Cukurova M. Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence: position paper. Paris : UNESCO Publishing, 2025a. 35 p. URL: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/promoting-and-protecting-teacher-agency-age-artificial-intelligence>
7. Cukurova M. The interplay of learning, analytics, and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*. 2025b. No. 56. P. 469–488. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13514>
8. Bender E. M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell Sh. On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency*. 2021. P. 610–623. DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
9. Makhortykh M., Sydorova M., Baghumyan A., Vziatyshva V., Kuznetsova E. Stochastic lies: How LLM-powered chatbots deal with Russian disinformation about the war in Ukraine. *Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*. 2024. Vol. 5(4). DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-154>
10. Ortu F., Yook J., Pandey P. S., Samway K., Schölkopf B., Cazzaniga A., Mihalcea R., Jin Z. Preserving historical truth: Detecting historical revisionism in large language models. *Second Conference of the International Association for Safe and Ethical Artificial Intelligence (IASAI'26)*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.17433>
11. Hooshyar D., Yang Y., Šifř G., Kärkkäinen T., Hämäläinen R., Cukurova M., Azevedo R. Problems with Large Language Models for Learner Modelling: Why LLMs Alone Fall Short for Responsible Tutoring in K-12 Education. *arXiv*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.23036>
12. Короїд Т. В. Генеративний штучний інтелект у створенні освітнього контенту: можливості, ризики та психолого-педагогічні стратегії регулювання: наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Цифрова трансфор-

мація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі», 21 листопада 2025 року. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 7(2). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238>

References

1. UNESCO. (2025). AI and education: Protecting the rights of learners. UNESCO Publishing. DOI: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>
2. Kim, S., Jo, Y., Na, S., Lim, H., Lee, E., Choi, Y. M., Cho, S., & Hong, H. (2026). Dark and bright side of participatory red-teaming with targets of stereotyping for eliciting harmful behaviors from large language models. In *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '26)*. ACM. DOI: <https://arxiv.org/abs/2602.19124v1>
3. Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), Art. no. 84. DOI: <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
4. Zuo, J. (2025). Artificial intelligence in education: A review of recent developments and emerging trends. *Scientific Journal of Intelligent Systems Research*, 7(10), 71–77. DOI: <https://doi.org/10.54691/anywv286>
5. Cukurova, M. (2026). A conceptual framework for teacher–AI teaming in education: Harnessing generative AI to enhance teacher agency. In *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education* (pp. 130–146). OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
6. Cukurova, M. (2025a). Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence: Position paper. UNESCO Publishing. URL: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/promoting-and-protecting-teacher-agency-age-artificial-intelligence>
7. Cukurova, M. (2025b). The interplay of learning, analytics, and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*, (56), 469–488. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13514>
8. Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. (pp. 610–623). DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
9. Makhortykh, M., Sydorova, M., Baghumyan, A., Vziatyshcheva, V., & Kuznetsova, E. (2024). Stochastic lies: How LLM-powered chatbots deal with Russian disinformation about the war in Ukraine. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 5(4). DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-154>
10. Ortu, F., Yook, J., Pandey, P. S., Samway, K., Schölkopf, B., Cazzaniga, A., Mihalcea, R., & Jin, Z. (2026). Preserving historical truth: Detecting historical revisionism in large language models. In *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Safe and Ethical Artificial Intelligence (IASIAI '26)*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.17433>
11. Hooshyar, D., Yang, Y., Šiř, G., Kärkkäinen, T., Hämäläinen, R., Cukurova, M., & Azevedo, R. (2025). Problems with large language models for learner modelling: Why LLMs alone fall short for responsible tutoring in K-12 education. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.23036>
12. Koroid, T. V. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt u stvorenni osvithnoho kontentu: mozhlyvosti, ryzyky ta psykhologo-pedahohichni stratehii rehuliuвання: Naukova dopovid na zahalnykh zborakh NAPN Ukrainy “Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt v suchasnomu osvithnomu prostori”, 21 lystopada 2025 r. [Generative artificial intelligence in the creation of educational content: Opportunities, risks and psychological and pedagogical regulation strategies: Scientific report at the General Meeting of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine “Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space”, November 21, 2025]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 7(2), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238> [in Ukrainian].

Дробишева О. А., Бабічев О. І., Демидов Д. В., Журба І. В. Партнерська взаємодія з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти: педагогічні ризики та нормативні межі

У статті здійснено теоретико-концептуальний аналіз партнерської взаємодії педагога з генеративним штучним інтелектом у навчанні історії та громадянської освіти. Обґрунтовано, що інтеграція генеративного штучного інтелекту в гуманітарну освіту набуває не лише інструментального, але й нормативного характеру, оскільки впливає на інтерпретаційну рамку навчання, структурування історичних і суспільно-політичних смислів, а також на розподіл відповідальності між педагогом і алгоритмічною системою. Проаналізовано сучасні підходи до моделі партнерської взаємодії та уточнено їх у контексті дисциплін, де педагог виступає суб'єктом інтерпретації та гарантом науково обґрунтованої багатоперспективності. Визначено ключові педагогічні ризики використання генеративного штучного інтелекту, як-от: формування псевдосиметрії в умовах нормативної асиметрії, стандартизація інтерпретацій, відтворення стохастичних викривлень, редукція педагогічної агентності та проблемність автоматизованого оцінювання розгорнутих відповідей і громадянських позицій здобувачів освіти. Запропоновано модель трьох зон делегування функцій генеративного штучного інтелекту (інструментальної, керованої та недопустимої), що дає змогу диференціювати допустимі й нормативно неприйнятні форми алгоритмічної участі в освітньому процесі. Окреслено специфіку українського освітнього контексту, зокрема вплив воєнної та інформаційної агресії на підвищення чутливості до історичного наративу й громадянського змісту навчання. Доведено, що збереження за педагогом ролі суб'єкта інтерпретації та носія

професійної відповідальності є необхідною умовою інтеграції генеративного штучного інтелекту у процес навчання історії та громадянську освіту.

Ключові слова: історична освіта, громадянська освіта, генеративний штучний інтелект, навчання, педагогічна агентність.

Drobysheva O. A., Babichev O. I., Demidov D. V., Zhurba I. V. Teacher–AI Teaming in Teaching History and Civic Education: Pedagogical Risks and Normative Boundaries

The article presents a theoretical and conceptual analysis of teacher–AI teaming in the teaching of history and civic education. It substantiates that the integration of generative artificial intelligence into the humanities acquires not only an instrumental but also a normative character, as it influences the interpretative framework of learning, the structuring of historical and socio-political meanings, and the distribution of responsibility between the teacher and the algorithmic system. Contemporary approaches to the teacher–AI teaming model are analyzed and specified in the context of disciplines where the teacher acts as a subject of interpretation and a guarantor of scientifically grounded multiperspectivity. The key pedagogical risks of using generative artificial intelligence are identified, including the formation of pseudo-symmetry under conditions of normative asymmetry, the standardization of interpretations, the reproduction of stochastic distortions, the reduction of teacher agency, and the problematic nature of automated assessment of extended responses and students' civic positions. A model of three zones of delegating functions to generative artificial intelligence (instrumental, guided, and non-delegable) is proposed, allowing for the differentiation between permissible and normatively unacceptable forms of algorithmic participation in the educational process. The specificity of the Ukrainian educational context

is outlined, particularly the impact of military and information aggression on the heightened sensitivity to historical narratives and civic content in education. It is demonstrated that preserving the teacher's role as a subject of interpretation and a bearer of professional

responsibility constitutes a necessary condition for integrating generative artificial intelligence into the teaching of history and civic education.

Key words: history education, civic education, generative artificial intelligence, teaching, teacher agency.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ВИКЛИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

УДК 37.091:378.014:37.091.33

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-28-38

Анічкіна Олена Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Anichkina-O@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4843-0707>

Романишина Людмила Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри хімії

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Romanyshyna-L@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6026-2614>

Чумак Володимир Валентинович,

кандидат хімічних наук, доцент,
проректор з навчально-методичної та виховної роботи

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Chumak@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-5892-3703>

Камінський Олександр Миколайович,

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Kaminskyi-O@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1971-8437>

Авдєєв Сергій Володимирович,

старший викладач кафедри хімії

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Avdieiev-S@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0001-0340-3150>

Лисецька Юлія Василівна,

старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.

Lysetska-Y@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6747-5858>

Для цитування: Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Чумак В. В., Камінський О. М., Авдєєв С. В., Лисецька Ю. В. Виклики професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у контексті цілей сталого розвитку. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 28–38. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-28-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-28-38)

References (стандарт APA): Anichkina, O. V., Romanyshyna, L. M., Chumak, V. V., Kaminskyi, O. M., Avdieiev, S. V. & Lysetska, Y. V. (2026). Vyklyky profesiinoi kompetentnosti vykladachiv pryrodnychikh dystsyplin u konteksti tsilei staloho rozvytku [Challenges to Teachers' Professional Competence of Natural Sciences in the Context of the Sustainable Development Goals]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 28–38. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-28-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-28-38) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Основу наукової грамотності суспільства становлять природничі науки, оскільки забезпечують прийняття людиною обґрунтованих рішень не тільки в професійній сфері, але й у повсякденному житті. Саме природнича освіта на всіх рівнях є підґрунтям розуміння необхідності формування екоцентричного світогляду та природозбережувальної поведінки як визначальних чинників збереження планети в контексті сталого розвитку.

На Національному рівні Концепція розвитку природничо-математичної (STEM) освіти (Кабінет Міністрів України, 2020) передбачає формування освітніх стратегій, які забезпечують формування не тільки знань, але й практичних умінь, готовності до інноваційної діяльності та застосування природничих знань у життєвих ситуаціях.

Проте сучасна природничо-наукова освіта стикається з низкою глобальних викликів, зокрема зниженням інтересу та результативності вивчення природничих наук у закладах загальної середньої та вищої освіти (OECD, 2023; Топузов, Калініна, Рогоза, 2024). Результати міжнародного дослідження PISA 2022 засвідчують зниження загального

рівня природничо-наукової грамотності 15-річних підлітків у більшості країн, включно з Україною, порівняно з попереднім циклом. Відсутність інтересу до опанування природничими науками часто призводить до абстрактного, теоретичного, ізольованого відтворення фактів і алгоритмів, без інтеграції знань у практику життєдіяльності.

Таке зниження засвідчує недостатню ефективність традиційного навчання та значну потребу модернізації освітніх підходів (Топузов, Калініна, Рогоза, 2024) з огляду на необхідність не лише академічного оволодіння знаннями, але й здатності застосовувати їх у реальних життєвих контекстах, що є ключовою метою природничої освіти та запорукою сталого розвитку суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Міжнародні дослідження засвідчують стійку тенденцію зниження результативності вивчення природничих наук, що простежується з початку 2000-х років і суттєво посилилась в останнє десятиліття (OECD, 2023; Georgiou, 2023; Ramsurrun et al., 2025).

У контексті професійної діяльності педагогів дослідження засвідчують значний

вплив на якість природничої освіти ціннісно-мотиваційної готовності до впровадження STEM-освіти як показника не лише ставлення до інноваційних методів навчання, але й здатності мотивувати здобувачів до навчання та практичної діяльності через об'єкти оточуючого світу (Лозова, 2024). Таким чином, низький рівень мотивації та практичної зорієнтованості самих педагогів стає додатковим бар'єром для формування компетентних випускників, здатних аналізувати та пояснювати явища повсякденного життя й професійної діяльності.

Низка досліджень вказує на наявність суттєвого розриву між рівнем предметної підготовки та практичним використанням природничих знань як серед здобувачів, так і серед викладачів закладів вищої освіти (Nägel et al., 2023; Tveitnes et al., 2025). Навіть наявність високої наукової кваліфікації не завжди слугує показником реалізації знань у прикладному, життєвому аспекті. Часом знання залишаються відірваними від повсякденних рішень, пов'язаних з вибором продуктів, оцінюванням екологічних впливів, добром матеріалів тощо (Costan et al., 2025). Такий розрив сприяє фрагментарному сприйняттю природничих наук, їх відірваності та неактуальності для життєдіяльності кожної людини, зниженню мотивації до їх вивчення та подальшого професійного вибору.

У сучасних дослідженнях акцентується увага на ролі викладача як ключового агента контекстуалізації знань. Доведено, що ціннісно-мотиваційна готовність викладачів до використання практико- та проблемно-орієнтованих підходів безпосередньо впливає на якість природничо-наукової освіти (Li et al., 2024; Durak & Torcu, 2025). Водночас емпіричні дослідження свідчать про епізодичний характер практичної спрямованості викладання

природничих наук і залежність її реалізації від індивідуальної ініціативи викладача, а не системних освітніх стратегій (Costan et al., 2025; Opstoel et al., 2024; Bowen et al., 2025; Dinçer, 2024).

Таким чином, сучасні дослідження наголошують на доцільності інтеграції практико-орієнтованого навчання, STEM-підходів та контекстуалізованих освітніх сценаріїв, що поєднують природничі знання з реальними життєвими ситуаціями (Megawati, 2024; AlAli & Yousef, 2024). Такі підходи виступають ефективними інструментами формування практичних компетентностей, критичного мислення та екологічно відповідальної поведінки, як у навчальній/ професійній, так і в ужитковій сфері. Проте, незважаючи на значні результати досліджень інтегрованого навчання, контекстуалізованому використанню компетентностей з природничих наук для повсякденного прийняття рішень у системі підготовки здобувачів різних спеціальностей та професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти приділялася обмежена увага.

Мета статті полягає в аналізі можливостей використання контекстуалізації як педагогічного підходу формування практико-орієнтованих природничих компетентностей здобувачів вищої освіти різних освітніх програм задля забезпечення зростання наукової грамотності та досягнення цілей сталого розвитку, а також в оцінюванні готовності викладачів закладів вищої освіти ефективно формувати практико-орієнтовані компетентності у здобувачів з різним рівнем природничої підготовки.

Методологія та методи дослідження. Концептуальну рамку дослідження сформовано на поєднанні системного бачення освітнього процесу, компетентнісної орієнтації на результат навчання та акценту на практичну значущість природничих

знань у повсякденному житті. Така методологічна перспектива дала змогу виявити особливості прояву природничих компетентностей у здобувачів різних спеціальностей і викладачів, а також окреслити педагогічні передумови пропозиції вибіркового освітніх компонент прикладного спрямування. Для досягнення мети використано сукупність теоретичних і емпіричних методів, як-от: аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел; анкетування; кількісна обробка результатів із застосуванням описової статистики (обчислення середніх значень і відсоткових показників); інтерпретація отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Для комплексного вивчення використання природничих компетентностей у життєдіяльності здобувачів і викладачів було застосовано системний, компетентнісний та практико-орієнтований підходи, що дало змогу оцінити готовність викладачів реалізовувати вибіркові освітні компоненти прикладного змісту задля популяризації природничих знань і забезпечення сталого розвитку.

У межах діагностичного етапу проведено анкетування 248 здобувачів та 68 викладачів закладів вищої освіти для визначення усвідомлення значення природничих наук, частоти й упевненості їх практичного застосування, а також готовності до реалізації контекстуалізованого навчання. Здобувачі були згруповані за спеціальностями й обсягом виучуваних природничих дисциплін: *група 1* – спеціальності галузі «Природничі науки» та «Середня освіта (за природничими спеціальностями)», що мають значну природничу підготовку (91 респондент), *група 2* – з помірним обсягом природничої підготовки (Агрономія, Лісове господарство), інтегрованої у фахові дисципліни (39),

група 3 – спеціальності «Середня освіта (Технології)», «Середня освіта (Географія)», що передбачають вивчення окремих, поодиноких природничих дисциплін (36), *група 4* – без обов'язкового вивчення природничих дисциплін (Філологія (англійська мова), Філологія (прикладна лінгвістика)) (82).

Викладачі представляли природничі науки та освіту (хімія, біологія, екологія, фізика, географія та методики викладання природничих дисциплін), мали різну наукову кваліфікацію та науково-педагогічний досвід. Для аналізу застосовано описову статистику з розрахунком середніх значень (М) та відсоткових розподілів для забезпечення порівнянності даних (табл. 1, табл. 2).

Аналіз отриманих результатів (табл. 1) показав наявність чіткої залежності між обсягом природничої підготовки здобувачів та їх усвідомленням значення природничих наук для повсякденного життя. Здобувачі Групи 1 оцінюють важливість природничих знань найвище, демонструючи усвідомлення їхньої ролі у повсякденних рішеннях. У Групи 2 цей показник знижується, що свідчить про недостатнє розуміння цінності природничих знань. Групи 3 і 4 демонструють помірні показники, підтверджуючи пряму залежність між обсягом природничої підготовки та усвідомленням практичної значущості природничих наук.

Щодо частоти свідомого застосування природничих компетентностей у повсякденних життєвих ситуаціях, то найактивніше знання використовують здобувачі Групи 1. Група 3 демонструє трохи вищу активність, ніж Група 2, тоді як Група 4 застосовує зрідка. Цей результат вказує на тенденцію: чим менший обсяг природничої підготовки, тим рідше здобувачі застосовують компетентності на практиці, в повсякденному житті.

Таблиця 1

Результати відповідей здобувачів на запитання анкети

Група	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Середнє
Значення природничих наук для повсякденного життя											
	дуже велике		велике		помірно велике		мале		не має значення		М
Група 1	41	45,05	40	43,96	8	8,79	2	2,20	0	0,00	4,32
Група 2	3	7,69	7	17,95	19	48,72	8	20,51	2	5,13	3,03
Група 3	3	8,33	10	27,78	10	27,78	8	22,22	5	13,89	2,94
Група 4	4	4,88	8	9,76	22	26,83	31	37,80	17	20,73	2,40
Частота свідомого застосування знань											
	постійно		часто		інколи		зрідка		ніколи		М
Група 1	13	14,29	20	21,98	17	18,68	27	29,67	14	15,38	2,90
Група 2	2	5,13	7	17,95	9	23,08	13	33,33	8	20,51	2,54
Група 3	1	2,78	7	19,44	13	36,11	10	27,78	5	13,89	2,69
Група 4	0	0,00	0	0,00	10	12,20	39	47,56	33	40,24	1,72
Рівень упевненості у застосуванні знань											
	повністю впевнено		загалом впевнено		радіше не впевнено		зовсім не впевнено		не намагаюся застосовувати		М
Група 1	25	27,47	20	21,98	20	21,98	12	13,19	14	15,38	3,33
Група 2	3	7,69	6	15,38	8	20,51	11	28,21	11	28,21	2,46
Група 3	6	16,67	6	16,67	8	22,22	11	30,56	5	13,89	2,92
Група 4	2	2,44	8	9,76	20	24,39	19	23,17	33	40,24	2,11
Зв'язок дисциплін з реальними життєвими ситуаціями											
	переважно пов'язані		частково		переважно відірвані		зовсім не пов'язані		важко відповісти		М
Група 1	23	25,27	22	24,18	19	20,88	21	23,08	6	6,59	3,38
Група 2	11	28,21	8	20,51	9	23,08	7	17,95	4	10,26	3,38
Група 3	12	33,33	10	27,78	5	13,89	7	19,44	2	5,56	3,64
Група 4	17	20,73	19	23,17	20	24,39	20	24,39	6	7,32	3,26
Зацікавленість у простих способах оцінки якості продукції											
	так, безумовно		скоріше так		важко сказати		скоріше ні		ні		М
Група 1	49	53,85	25	27,47	14	15,38	3	3,30	0	0,00	4,32
Група 2	19	48,72	13	33,33	4	10,26	2	5,13	1	2,56	4,21
Група 3	14	38,89	14	38,89	6	16,67	1	2,78	1	2,78	4,08
Група 4	37	45,12	29	35,37	9	10,98	4	4,88	3	3,66	4,13
Зацікавленість у вибірковій дисципліні з практичним застосуванням											
	так, однозначно		скоріше так		важко сказати		скоріше ні		ні		М
Група 1	45	49,45	35	38,46	9	9,89	2	2,20	0	0,00	4,35
Група 2	16	41,03	19	48,72	2	5,13	1	2,56	1	2,56	4,23
Група 3	11	30,56	18	50,00	5	13,89	1	2,78	1	2,78	4,03
Група 4	35	42,68	33	40,24	8	9,76	4	4,88	2	2,44	4,16

Щодо впевненості у застосуванні природничих компетентностей у повсякденному житті, то найвищий показник спостерігається в Групі 1. Групи 3 і 2 демонструють помірну впевненість, а Група 4 – найнижчу.

Зв'язок природничих дисциплін з реальними життєвими ситуаціями показав, що здобувачі Групи 3 оцінюють його

найвищим чином, що засвідчує можливість формування практичної орієнтації природничих компетентностей навіть за помірного обсягу підготовки. Групи 1 і 2 мають близькі показники, тоді як найнижчі значення у Групі 4.

Щодо зацікавленості здобувачів у практичних способах визначення якості засобів і матеріалів ужитку, то показники

залишаються високими у всіх групах, що свідчить про стійкий запит на практико-орієнтовані знання незалежно від обсягу природничої підготовки. Аналогічну тенденцію виявлено щодо зацікавленості у вивченні вибірових дисциплін, спрямованих на практичне застосування природничих знань у побуті.

Аналіз застосування конкретних природничих наук у побуті показав, що хімія домінує у Групі 1 (49,45%). У Групі 2 основну увагу приділяють біології (38,46%). Групи 3 та 4 демонструють тенденцію до зростання значення екології (50,00% та 41,16% відповідно), тоді як частка здобувачів, які не змогли визначитися, зростає до 50,00% у Групі 4. Цей тренд підтверджує поступове зменшення усвідомлення й практичного використання компетентностей у природничих науках із зменшенням обсягу підготовки.

У сферах застосування природничих знань у побуті здобувачі Групи 1 найчастіше зазначають вибір продуктів харчування (33,33%), питання здоров'я (17,42%) і оцінку екологічних ризиків (16,29%), при цьому лише

8,72% повідомили про відсутність практики застосування. У Групі 2 акцент зміщується на оцінку екологічних ризиків (34,23%). У Групі 3 пріоритети зберігаються, відзначається зростання частки оцінки екологічних ризиків (36,89%), тоді як у Групі 4 відповіді більш рівномірні, зі стрімким зростанням частки невикористання до 18,57%. Отже, освітня програма прямо впливає на формування здатності застосовувати природничі знання у житті.

Аналіз результатів анкетування викладачів засвідчив низку важливих трендів, які підтверджують взаємозв'язок між науковою підготовкою та практичним застосуванням природничих знань (табл. 2).

Частота використання знань у повсякденному житті викладачами є середньою: завжди застосовують знання викладачі методик викладання природничих дисциплін (37,50%), хімічних (25,00%) і фізичних (25,00%) освітніх компонент, нижчі показники спостерігаються у викладачів біології, екології та географії. Це засвідчує, що дисципліни з вираженим прикладним змістом мають значний потенціал для використання в щоденній практиці.

Таблиця 2

Результати відповідей викладачів на запитання анкети

Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Середнє
Частота використання компетентностей з дисципліни у повсякденному житті										
завжди		часто		інколи		зрідка		ніколи		М
16	23,53	18	26,47	19	27,94	11	16,18	4	5,88	3,46
Упевненість у здатності застосовувати знання дисципліни для життєвих рішень										
повністю впевнений		доволі впевнений		частково впевнений		мало впевнений		зовсім не впевнений		М
14	20,59	17	25,00	22	32,35	12	17,65	3	4,41	3,40
Частота наведення прикладів практичного застосування знань під час викладання										
завжди		часто		інколи		зрідка		ніколи		М
12	17,65	18	26,47	24	35,29	7	10,29	7	10,29	3,31
Готовність викладати вибірові дисципліни прикладного, життєво орієнтованого змісту										
завжди		часто		інколи		зрідка		ніколи		М
13	19,12	17	25,00	23	33,82	10	14,71	5	7,35	3,34
Потреба в методичній підтримці та ресурсах для ефективного викладання таких дисциплін										
потребую дуже		потребую переважно		потребую помірно		потребую мало		не потребую		М
27	39,71	15	22,06	10	14,71	11	16,18	5	7,35	3,71

Власну впевненість у застосуванні знань на практиці на середньому рівні демонструють викладачі всіх природничих дисциплінах. Найвищий рівень упевненості спостерігається у викладачів методики викладання природничих дисциплін (37,50%) і фізики (25,00%), що збігається з їхньою частотою практичного використання компетентностей.

Частота наведення прикладів практичного застосування свідчить про помірне застосування знань у процесі навчання задля ілюстрації практичної цінності дисциплін. Найбільш активно це роблять викладачі, які викладають методики природничих дисциплін та екологічні освітні компоненти (по 25,00%).

Готовність викладати вибіркові дисципліни прикладного змісту перебуває на середньому рівні, при цьому викладачі методик природничих дисциплін і екологічних освітніх компонент засвідчують найвищу готовність (по 25,00%). Це свідчить про існування потенціалу для впровадження вибірових дисциплін з яскравою практичною зорієнтованістю в навчальні плани різних спеціальностей.

Потреба у методичній підтримці та ресурсах викладачів перебуває здебільшого на середньому або високому рівні. Найбільша потреба спостерігається у викладачів екології, географії та методик викладання природничих дисциплін (по 50,00%), що корелює з їхньою готовністю викладати практико-орієнтовані курси.

Ці результати узгоджуються з даними анкетування здобувачів вищої освіти, де вищий обсяг природничої підготовки корелює з частотою використання знань у повсякденному житті, упевненістю та інтересом до практико-орієнтованих дисциплін. Отже, існує пряма залежність між рівнем підготовки та готовністю інтегрувати природничі компетентності

в практичну діяльність як у здобувачів, так і у викладачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнені результати дослідження засвідчують, що високий рівень предметної підготовки не гарантує практичного застосування знань, а прикладна спрямованість викладання природничих дисциплін здебільшого епізодична. Ефективне формування практико-орієнтованих компетентностей потребує контекстуалізації матеріалу, його зв'язку з повсякденним досвідом здобувачів та інтеграції у перелік вибірових дисциплін, що формують вміння застосовувати природничі знання. Такий підхід забезпечує розвиток екоцентричного світогляду, компетентностей у сфері сталого розвитку та готовності до безпечної, свідомої і сталої життєдіяльності, підкреслюючи стратегічну роль природничо-наукової освіти в сучасному суспільстві.

Література

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) в Україні (схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>
2. Лозова О. Ціннісно-мотиваційна складова особистісної готовності вчителів до впровадження STEM-освіти. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-10-02>
3. Топузов О., Калініна Л., Рогоза В. Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного куррикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 31. С. 241–257. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-241-257>
4. AlAli R., Yousef W. Enhancing student motivation and achievement in science classrooms through STEM education. *STEM Education*. 2024.

Vol. 4, No. 3. P. 183–198. DOI: <https://doi.org/10.3934/steme.2024012>

5. Bowen A. E. J., Ferreira R. A., Tolmie A., Thomas M. S. C., Borst G., Van Herwegen J. International perspectives on gaps and solutions for integrating research evidence into classroom practices. *Science of Learning*. 2025. Vol. 10. Art. no. 79. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00370-x>

6. Costan M., Costan K., Weißbach A., Kulgemeyer C. Exploring physics teachers' views on physics education research: A case of science scepticism? *Cornell University. arXiv*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.24743>

7. Dinçer S. Bridging the gap in technology integration in education: An examination of science teachers' competencies and needs. *Journal of Turkish Science Education*. 2024. Vol. 21, No. 4. P. 620–634. DOI: <https://doi.org/10.36681/tused.2024.033>

8. Durak B., Topçu M. S. Exploring teachers' professional development on socioscientific issues and model-based learning: A multiple case study. *Science & Education*. 2025. Vol. 34. P. 4451–4490. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00628-1>

9. Georgiou H. Are We Really Falling Behind? Comparing Key Indicators Across International and Local Standardized Tests for Australian High School Science. *Research in Science Education*. 2023. Vol. 53. P. 1205–1220. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10129-2>

10. Li X., Zhang Y., Yu F., Zhang X., Zhao X., Pi Z. Do science teachers' beliefs relate to inquiry-based teaching affect students' science process skills? Evidence from a multilevel model analysis. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2024. Vol. 6, No. 1. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00089-y>

11. Megawati R. Integration of project-based learning in science, technology, engineering, and mathematics to improve students' biology practical skills in higher education: A systematic review. *Open Education Studies*. 2024. Vol. 6, No. 1. Art. no. 20240049. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0049>

12. Nägel L., Bleck V., Lipowsky F. “Research findings and daily teaching practice are worlds

apart” – Predictors and consequences of skepticism toward the relevance of scientific content for teaching practice. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 121. Art. no. 103911. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103911>

13. OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing, Paris. 2023. P. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

14. Opstoel K., Buijs E., Van der Steen J., Schenke W., Admiraal W., Oolbekking-Marchand H. Interaction between educational research and practice: Collaboration, strategies and conditions. *International Journal of Educational Research Open*. 2024. Vol. 7. Art. no. 100355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100355>

15. Ramsurrun H., Elaheebocus R., Chiniah A. Decline in enrollment in science and technology education: From the perspectives of Mauritian educators. *STEM Education*. 2025. Vol. 5, Issue 1. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.3934/steme.2025001>

16. Tveitnes M. S., Helgevold N., Moen V. Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*. 2025. Vol. 4. Art. no. 228. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y>

References

1. Kontseptsiiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) v Ukraini (skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 2020 r. № 960-r) [Concept of development of science and mathematics education (STEM education) in Ukraine (approved by the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 № 960-r)]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p> [in Ukrainian].

2. Lozova, O. (2024). Tsinnisno-motyvatsiina skladova osobystisnoi hotovnosti vchyteliv do vprovadzhennia STEM-osvity [The value-motivational component of teachers' personal readiness for the implementation of STEM education]. *Problemy*

suchasnykh transformatsii. Seriya: pedahohika ta psykholohiia – Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology, (6). DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-10-02> [in Ukrainian].

3. Topuzov, O., Kalinina, L., & Rohoza, V. (2024). Realizatsiia STEM-osvity y modernizatsiia ukrainskoho shkilnoho kurrykulumu yak chynnyky pokrashchannia pryrodnycho-naukovoi hramotnosti uchniv u rakursi dosiahnennia tsilei PISA [Implementation of STEM education and modernization of the Ukrainian school curriculum as factors in improving students' scientific literacy in the context of achieving PISA goals]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the modern textbook*, (31), 241–257. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-241-257> [in Ukrainian].

4. AlAli, R., & Yousef, W. (2024). Enhancing student motivation and achievement in science classrooms through STEM education. *STEM Education*, 4(3), 183–198. DOI: <https://doi.org/10.3934/steme.2024012> [in English].

5. Bowen, A. E. J., Ferreira, R. A., Tolmie, A., Thomas, M. S. C., Borst, G., & Van Herwegen, J. (2025). International perspectives on gaps and solutions for integrating research evidence into classroom practices. *Science of Learning*, (10), 79. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00370-x> [in English].

6. Costan, M., Costan, K., Weißbach, A., & Kulgemeyer, C. (2025). Exploring physics teachers' views on physics education research: A case of science scepticism? *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.24743> [in English].

7. Dinçer, S. (2024). Bridging the gap in technology integration in education: An examination of science teachers' competencies and needs. *Journal of Turkish Science Education*, 21(4), 620–634. DOI: <https://doi.org/10.36681/tused.2024.033> [in English].

8. Durak, B., & Topçu, M. S. (2025). Exploring teachers' professional development on socioscientific issues and model-based learning: A multiple case study. *Science & Education*, (34), 4451–4490. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00628-1> [in English].

9. Georgiou, H. (2023). Are we really falling behind? Comparing key indicators across international and local standardised tests for Australian high school science. *Research in Science Education*, (53), 1205–1220. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10129-2> [in English].

10. Li, X., Zhang, Y., Yu, F., Zhang, X., Zhao, X., & Pi, Z. (2024). Do science teachers' beliefs relate to inquiry-based teaching affect students' science process skills? Evidence from a multilevel model analysis. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 6(1), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00089-y> [in English].

11. Megawati, R. (2024). Integration of project-based learning in science, technology, engineering, and mathematics to improve students' biology practical skills in higher education: A systematic review. *Open Education Studies*, 6(1), 20240049. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0049> [in English].

12. Nägel, L., Bleck, V., & Lipowsky, F. (2023). “Research findings and daily teaching practice are worlds apart” – Predictors and consequences of scepticism toward the relevance of scientific content for teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, (121), 103911. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103911> [in English].

13. OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> [in English].

14. Opstoel, K., Buijs, E., Van der Steen, J., Schenke, W., Admiraal, W., & Oolbekking-Marchand, H. (2024). Interaction between educational research and practice: Collaboration, strategies and conditions. *International Journal of Educational Research Open*, (7), 100355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100355> [in English].

15. Ramsurrun, H., Elaheebocus, R., & Chiniyah, A. (2025). Decline in enrollment in science and technology education: From the perspectives of Mauritian educators. *STEM Education*, 5(1), 1–18. DOI: <https://doi.org/10.3934/steme.2025001> [in English].

16. Tveitnes, M. S., Helgevold, N., & Moen, V. (2025). Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to

strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*, (4), 228. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y> [in English].

Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Чумак В. В., Камінський О. М., Авдєєв С. В., Лисецька Ю. В. Виклики професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у контексті цілей сталого розвитку

Метою дослідження є аналіз можливостей використання контекстуалізації як педагогічного підходу формування практико-орієнтованих природничих компетентностей здобувачів вищої освіти різних освітніх програм, а також оцінка готовності викладачів реалізувати навчання з прикладною орієнтацією як чинник підвищення наукової грамотності та сталого розвитку.

Дослідження базується на поєднанні системного, компетентнісного та практико-орієнтованого підходів. На діагностичному етапі застосовано анкетування 248 здобувачів різних спеціальностей та 68 викладачів закладу вищої освіти. Здобувачів згруповано відповідно до спеціальностей і обсягу природничої підготовки в освітніх програмах. Для аналізу використано описову статистику з розрахунком середніх значень і відсоткових розподілів.

Наукова новизна полягає у виявленні стійкого розриву між рівнем предметної природничої підготовки та реальним використанням природничих компетентностей у повсякденному житті здобувачів і професійній діяльності викладачів. Емпірично доведено, що наявність природничих дисциплін у навчальних планах не забезпечує їх практичного сприйняття без цілеспрямованої контекстуалізації змісту. Встановлено залежність між обсягом природничої підготовки, рівнем упевненості у застосуванні знань та зацікавленістю у вибіркових дисциплінах прикладного змісту.

Результати дослідження засвідчують епізодичний характер прикладної спрямованості

викладання природничих дисциплін у закладах вищої освіти та залежність від індивідуальної ініціативи викладачів. Високий рівень предметної підготовки не гарантує практичного застосування знань. Контекстуалізація навчального матеріалу та пропонування вибіркових дисциплін прикладного змісту є ключовими умовами формування практико-орієнтованих компетентностей, розвитку екоцентричного світогляду, готовності до безпечної життєдіяльності та досягнення цілей сталого розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, вища освіта, природничо-наукова освіта, практико-орієнтовані компетентності, викладачі закладу вищої освіти, природничі дисципліни, компетентності сталого розвитку.

Anichkina O. V., Romanyshyna L. M., Chumak V. V., Kaminskyi O. M., Avdieiev S. V., Lysetska Y. V. Challenges to Teachers' Professional Competence of Natural Sciences in the Context of the Sustainable Development Goals

The study aims to analyze the possibilities of using contextualization as a pedagogical approach for developing practice-oriented natural science competencies among higher education students of various programs, as well as to assess instructors' readiness to implement applied-oriented teaching as a factor in enhancing scientific literacy and sustainable development.

The research combines systemic, competency-based, and practice-oriented approaches. At the diagnostic stage, 248 students of different specialties and 68 higher education instructors were surveyed. Students were grouped according to their specialties and the extent of natural science training within educational programs. Descriptive statistics, including mean values and percentage distributions, were used for data analysis.

The scientific novelty lies in identifying a persistent gap between the level of subject-specific natural science preparation and

the actual use of natural science competencies in students' everyday life and instructors' professional activity. Empirical evidence shows that the mere inclusion of natural science disciplines in curricula does not ensure their practical application without purposeful contextualization. A correlation was found between the volume of natural science training, confidence in applying knowledge, and interest in applied elective courses.

The results indicate that the practical orientation of teaching natural sciences in higher education is episodic and largely depends on

individual instructor initiative. High subject knowledge does not guarantee practical application. Contextualizing the learning material and offering applied elective courses are key conditions for developing practice-oriented competencies, fostering an eco-centric worldview, ensuring safe and responsible life practices, and achieving sustainable development goals.

Key words: professional training, higher education, natural science education, practice-oriented competencies, higher education teacher, natural science disciplines, sustainable development competencies.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

NON-FORMAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STEM EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND THE UNITED STATES

UDC 37.0(477)+37.0(73)+374(477+73)+378(477+73)+37.013.74

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-39-54

Batyuk Liliia Vasylivna,

Ph.D. in Biology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Physics and Chemistry,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Kharkiv, Ukraine.

l.batyuk@hnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1863-0265>

Citation: Batyuk L. V. Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the United States. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 39–54. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-39-54](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-39-54)

References (standard APA): Batyuk, L. V. (2026). Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the United States. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 39–54. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-39-54](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-39-54) [in English].

Statement of the problem. Non-formal education is an important component of the education system in any country, as it provides the opportunity to study outside the formal school and university, promotes the development of lifelong competence and adaptation to a rapidly changing socio-economic environment. In the global context, non-formal education plays the role of a catalyst for innovative approaches to learning, the introduction of digital technologies, the development of STEM skills and interdisciplinary thinking in the pedagogical and scientific and technical spheres.

An analysis of the history of the development of non-formal education in the USA and Ukraine during the 20th – 21st centuries allows us to identify both common patterns and the peculiarities of national models. In the USA, non-formal education was formed gradually, starting with vocational and labor training at the beginning of the 20th century, was integrated into

the adult education system and is actively supported by federal programs (Adult Education, Workforce Development, STEM Education). In Ukraine, the development of non-formal education was more fragmented, under strong political and ideological influence during the Soviet period, and the current stage of its formation is associated with the independence of the state, European integration processes and the digital transformation of education.

Of particular importance in both countries is the non-formal education of teachers, in particular teachers of mathematics, physics and related STEM disciplines. It is implemented through trainings, internships, online courses, laboratory and experimental programs that contribute to the formation of professional competence, digital skills and an interdisciplinary approach to learning. An analysis of the historical development of non-formal education allows not only to trace the evolution of educational models,

but also to identify key factors that influence the integration of STEM into pedagogical practice and the development of teachers' digital competence.

Thus, a sciences and pedagogical analysis of the development of non-formal education in the USA and Ukraine is a necessary prerequisite for the modern concept of STEM education, digitalization of learning, and the development of professional competence of teachers within lifelong education.

Analysis of current research. The scientific and pedagogical aspect of the development of non-formal education in US higher education has been studied in the works of scholars such as Richard Arum and Josipa Roksa and although this study is not a study of non-formal learning itself, the authors deeply analyze the limited academic effectiveness of American higher education and emphasize that a significant part of student learning takes place outside the formal curriculum (Arum & Roksa, 2010). This approach contributes to the understanding of informal learning in the broader educational landscape of the US. No less interesting is the recent study which developed a model and measurement of informal student learning for the university environment (Decius et al., 2022). The authors adapted the Octagon Model of Informal Learning, which originated from research on informal learning in the workplace, to assess students' learning activities outside formal courses including self-educational activities, exchange of experience with peers, reflection and intuitive study of the material. The model's validity was found for self-efficacy and academic achievement, highlighting the importance of informal learning for student development in higher education. Informal learning spaces in US higher education are explored in the article by Wu Xianfeng et al. The study examines how non-formal learning spaces (corridors,

student areas, cafes, libraries, etc.) can facilitate student learning outside the classroom. The authors identify key characteristics of the space (comfort, openness, flexibility, functionality) that influence students' choice of such areas for learning and interaction (Wu et al., 2021). Recent research (2020–2025) continues to recognize non-formal learning as a key component of the student experience, which is associated with academic success, self-efficacy, engagement, and other learning outcomes (Chandler et al., 2025; Johnson & Majewska, 2022; Almeida & Morais, 2025). In particular, recent work recognizes the need for scientific tools to measure non-formal learning and emphasizes its connection with formal learning and hidden learning, as known as aspects that are not always obvious in traditional curricula, because a significant part of student learning is unmeasured non-formal curriculum activities that need to be systematically recognized and measured in an academic context. Informal learning, in support of student learning, can be an important component of a successful educational ecosystem. Traditional higher education does not cover all paths of student learning, and therefore research into non-formal learning should be a priority.

Wide attention, within the framework of the study of informal education, in the US educational environment has the National Survey of Student Engagement (NSSE), which is a standardized tool for assessing student involvement in the educational process including informal learning activities (learning with peers, independent projects, participation in extracurricular activities, etc.). NSSE covers millions of students from over a thousand universities in the US and is considered a basic source of data on student learning engagement. Such research creates an empirical basis for assessing the part of student learning that does not belong

to the formal course, but has an impact on success and involvement (Evidence-Based Improvement in Higher Education, 2026). Organizational approaches to non-formal learning (within departments, centers and projects) are studied in the Center for Informal Learning and Schools (CILS) (Center for Informal Learning and Schools, 2026). This NSF-funded center in the US is mostly engaged in research on informal learning in the natural sciences outside of school and university contexts. And although the focus of the research is mostly on museums, science centers, etc., the work of CILS establishes methodological and conceptual foundations for understanding non-formal learning as a real educational practice that affects the acquired knowledge and skills. The main contribution is the creation of institutional approaches and theoretical frameworks that can be adapted also to higher education (for example, non-formal science education in STEM disciplines).

Scientific and pedagogical reviews of the university education system that emphasize the limitations of formal approaches and stimulate attention to non-formal learning as a separate phenomenon and in the context of higher education, adult education, professional development of teachers and integration with formal education were studied in the works of N. Shalova, O. Korbut, I. Stavvytska who consider informal education as an alternative or complementary form to formal education that contributes to the development of professional and social competencies and adaptation to the dynamic demands of the labor market (Shalova et al., 2023). The authors emphasize that non-formal education should not be considered as “less important”, but on the contrary, as a set of learning experiences outside formal courses that can be systematized. In the works of L. B. Luk’yanova in the monograph “Adult Education in Ukraine: Current

Status and Development Prospects” which considers non-formal education as a component of continuous adult education, which is a logical continuation of formal adult education and an integral element of the educational path throughout life (Lukyanova, 2020). It is noted that the Ukrainian adult education system is currently fragmented, and non-formal education requires legalization, standardization and methodological support. I. Meleshko, N. Khymay, N. Nikitina analyze non-formal adult education as a response to the needs of the modern labor market, the growing demand for digital and professional skills. The authors highlight key forms of non-formal learning (seminars, trainings, community courses), noting that they are often more effective than formal courses in developing practical competence (Meleshko et al., 2024). O. V. Anishchenko considers non-formal education in the broad sense of adult education, emphasizing that the success of such forms depends on the social context, employer support, and recognition of learning outcomes in professional qualification systems (Anishchenko, 2022). V. V. Kovtunets, V. M. Zakharchenko, D. M. Parmenova analyze the conditions for recognizing the results of non-formal learning in higher education, focusing on the need to develop a national system for recognizing such results for integration into formal education and career trajectories (Kovtunets et al., 2024). O. A. Dubaseniuk and O. A. Samoilenko examines various educational practices in higher education, paying attention to the combination of formal and non-formal learning in the education system, which allows optimizing the educational process and increasing the professional competence of students (Dubaseniuk & Samoilenko, 2020). M. Ostroha, V. Shamonina, O. Shershen investigate educational platforms that provide access to open educational resources: MIT OpenCourseWare,

EdX, Coursera, Udemy, EdEra, Prometheus, and justify that digital educational resources can be a tool for implementing non-formal education in a modern digital society (Ostroha et al., 2022). Ukrainian scientists and teachers lay the philosophical and conceptual foundations of understanding non-formal education, form the basis for further empirical research; analyze non-formal education in teacher training, emphasizing that extracurricular trainings, scientific seminars, workshops and professional communities contribute to the development of professional skills that are difficult to find in formal courses. These works emphasize the value of non-formal approaches for the professional development of teachers and lecturers, particularly in STEM disciplines, where constant updating of knowledge is critically important (Ponomarenko, 2019; Rybalko et al., 2023; Dotsenko & Ovod, 2025).

The purpose of the article. The purpose of the article is to conduct a scientific, pedagogical and comparative analysis of the development of non-formal education in the USA and Ukraine during the 20th – 21st centuries, determine its role in the formation and spread of STEM education in higher education, as well as identify leading trends, models and mechanisms for integrating non-formal educational practices into the system of teacher training.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study is a systemic, historical-pedagogical, comparative and interdisciplinary approaches that provide a comprehensive study of the development of non-formal education in higher education in Ukraine and the USA during the 20–21st centuries in the context of the formation of STEM education.

The systemic approach made it possible to consider non-formal education as a holistic educational phenomenon that functions

in conjunction with formal education, state educational policy, socio-economic factors and technological development. The historical-pedagogical approach was used to identify the stages of the evolution of non-formal education, the transformation of its goals, forms and content in accordance with social needs and scientific and technological progress.

The comparative approach provided a comparison of the Ukrainian and American experience in the development of non-formal education, in particular regarding regulatory and legal support, institutional models and practices of integrating STEM components into the training of pedagogical specialists. The interdisciplinary approach allowed us to involve the provisions of pedagogy, philosophy of education, sociology, educational policy and STEM studies for a deeper analysis of the problem under study.

The following methods were used in the research process: analysis, synthesis, generalization and systematization – to process scientific sources of Ukrainian and foreign authors; historical-logical analysis – to establish the patterns of development of non-formal education; comparative-pedagogical analysis – to identify common and distinctive features of non-formal education in the USA and Ukraine; content analysis of regulatory legal acts, educational strategies, programs and STEM initiatives; chronological method – to structure the material according to historical periods. The application of a set of these approaches and methods ensured the scientific validity, objectivity, and integrity of the research results, as well as the possibility of formulating generalized conclusions regarding the role of non-formal education in the development of STEM-oriented higher pedagogical education.

Presentation of the main material. The development of non-formal education as a factor in the development of STEM education in higher education in Ukraine and

the USA in the 20th – 21st centuries can be divided into several stages (see Table 1):

1. Initial stage (1900–1917).
2. The period of revolutions and the early Soviet stage (1917–1930s).
3. The Great Depression and World War II (1930–1945).
4. Post-war industrialization (1945–1960s).
5. Late Soviet period (1970–1980s).
6. Independence and transformation period (1991–2004).
7. European integration and digital stage (2005–2013).
8. Institutionalization and the modern stage (2014–2025).

At the beginning of the 20th century (1900–1917), non-formal education on Ukrainian lands was formed in the absence of its own statehood and being part of the Russian and Austro-Hungarian empires. The main forms of non-formal education were educational societies, folk universities, reading rooms, self-education circles, whose activities were of a national-cultural and civic nature. A special role was played by the organizations “Prosvita”, pedagogical circles, Sunday schools for adults, where knowledge of mathematics, natural sciences, and technical basics of crafts was disseminated. Non-formal education of this period

Table 1

The development of non-formal education in the USA and Ukraine in the STEM-education context (the 20th – 21st)

Period	USA: key features of development	USA: STEM component/ pedagogical integration	Ukraine: key features of development	Ukraine: STEM component/ pedagogical integration
1900–1917	Educational and professional circles, workers' schools	Initial knowledge of mathematics, natural sciences, technical skills; teacher training	Society “Prosvita”, folk universities, Sunday schools	Elementary mathematics and natural sciences; popularization of science (the beginnings of STEM)
1917–1930	Courses for adults, elimination of illiteracy; workers' circles	Teacher training, integration of applied STEM knowledge	Rabfakas (work faculties), schools for working youth, technical circles	Technical education, applied mathematics and physics; formation of engineering thinking
1930–1945	Community service programs (CCC, WPA); training of unemployed adults; vocational retraining; military-technical training of the population	Non-formal education performed an adaptive and compensatory function, complementing the formal system	Advanced training courses; technical houses; mass training for industry	Engineering and technical training; physics, mechanics, electrical engineering; prototypes of STEM laboratories
1945–1960	Technology buildings, science clubs, STEM laboratories	Physics, engineering, digital tools; internships for teachers	Stations of young technicians, pioneer houses, science and technology clubs	Engineering and technical projects; interdisciplinary STEM tasks
1970–1980	Olympiads, electives, STEM workshops for teachers	In-depth study of physics and mathematics; development of logical and algorithmic thinking	Extracurricular clubs, Olympiads, methodological seminars	Experimental projects; integration of physics and mathematics; development of interdisciplinary skills

Period	USA: key features of development	USA: STEM component/ pedagogical integration	Ukraine: key features of development	Ukraine: STEM component/ pedagogical integration
1991–2004	Online courses, international programs, professional STEM trainings	Mathematics, physics, computer science, beginning of digital literacy	Public organizations, international projects, teacher training courses	Beginning of STEM integration: digital technologies, applied mathematics and physics
2005–2013	Bologna process, MOOCs, STEM laboratories, research internships	Digital STEM tools, laboratory simulations, computational methods	International programs (Tempus, Erasmus), online platforms	STEM projects, digital laboratories, interdisciplinary tasks for teachers
2014–2019	STEM integration in teacher training, maker spaces, coding bootcamps	Digital badges, micro-credentials, computational thinking	Activation of online courses, trainings for teachers	STEM laboratories, interdisciplinary projects, digital tools for physics and mathematics
2020–2025	Mass digitalization and distance learning, AI tools, STEM environments	Full integration of STEM, programming, data science, modeling	Digital platforms, online STEM courses, normative recognition of non-formal education	Full STEM integration: digital laboratories, modeling, STEAM projects for teachers

served as a compensation for limited access to formal education and contributed to the formation of elementary scientific ideas. In the United States, in the early 20th century, informal education was formed mainly through vocational schools, worker's clubs, and community educational organizations. The main goal was to spread basic knowledge in the labor, technical, and scientific fields, which became the foundation for future STEM programs. At the same time, in the pedagogical context, the first courses for training teachers of mathematics and natural sciences appeared within the framework of public and professional societies.

The period of the Revolution and the early Soviet stage (1917–1930s) was characterized by attempts to create a national education system, within which non-formal education was considered a means of eliminating illiteracy and spreading scientific and technical knowledge among the population. In the 1920s and 1930s, non-formal

education in Soviet Ukraine became widespread through: workers' faculties (rabfaks), schools for workers' and peasant youth, technical minimum courses, scientific and technical circles. At the same time, it was ideologized and tightly controlled by the state, which limited autonomy and voluntariness as key features of non-formal education. In the United States, the development of non-formal education during this period was focused on adult vocational training, the elimination of illiteracy, and the involvement of citizens in scientific and technical activities. Teachers were given access to seminars and short-term courses for advanced training.

The period of the Great Depression and World War II (1930–1945) was characterized by profound socio-economic transformations that directly affected the education systems in both countries. In the context of resource shortages, population mobilization, and the reorientation of the economy

to industrial and military-technical needs, non-formal education became an important mechanism for rapid training, primarily in areas that are today defined as STEM (science, technology, engineering, mathematics). In the USA in 1930–1945, non-formal education played a compensatory and innovative role, complementing the formal education system with the following key characteristics: active development of public technical training programs (workshops, evening classes, extension programs); the spread of on-the-job training in industry, engineering, mechanics, and electrical engineering; the involvement of universities in extracurricular training of engineers, technicians, and physicists for the defense industry; support for popular science education through science museums, radio programs, and public lectures that contributed to the formation of engineering and scientific thinking (Batyuk, 2025). As a factor in the development of STEM education in higher education, non-formal education in the United States contributed to: the development of applied physics and engineering knowledge; the formation of technical competencies necessary for aviation, radar technologies, and weapons production; the formation of a culture of scientific and technical literacy among the population, which became the basis of the post-war STEM breakthrough (Batyuk & Zhernovnykova, 2025).

In Ukraine (as part of the USSR), non-formal education as an element of ideologized industrialization in 1930–1945 developed within the framework of the Soviet educational and ideological model, strictly subordinated to state goals. Key characteristics: the functioning of workers' faculties (lab-faks), technical circles, advanced training courses; mass involvement of young people in industrial training at enterprises, especially in the fields of mechanical engineering,

energy, and metallurgy; development of military-technical training through voluntary societies (DTSAAF and its predecessors); use of non-formal education as a tool for the rapid elimination of technical illiteracy. As a factor in the development of STEM education in higher education, non-formal education in Ukraine contributed to: the dissemination of elementary knowledge in physics, mechanics, mathematics; the formation of technical skills for the needs of the military economy; practical orientation of learning without the development of critical thinking and scientific autonomy.

After World War II (1940–1960s), non-formal education in Ukraine was closely linked to the processes of industrialization and reconstruction. The main emphasis was on improving the skills of workers, technical training, dissemination of engineering and natural science knowledge. Houses of technology, stations of young technicians, scientific and technical societies were formed, which can be considered the predecessors of modern STEM centers. In the pedagogical environment, advanced training courses, seminars, methodological associations developed as forms of non-formal education of teachers. In the United States, the role of technology houses, science clubs, and STEM laboratories for students and teachers has increased. The emphasis has been on training specialists for engineering and science. The emergence of NASA and NSF programs has opened up opportunities for physics and mathematics teachers to master modern scientific methods and digital tools (Batyuk, 2025).

In the late Soviet period (1970–1980s), non-formal education functioned mainly within the framework of the system of out-of-school education, advanced training courses, mass popular science programs. A characteristic feature of the period was the combination of formal and out-school

education, although the latter was not recognized as an autonomous sphere. Technical Olympiads, clubs in mathematics, physics, and electronics became widespread, laying the foundation for the future STEM movement. In the United States at this time, state support for career and technical education, including advanced training and adult education programs, was institutionalized (Neff, 1974; Knowles, 1980; Perkins, 1984).

After Ukraine gained independence (1991–2004), non-formal education began to develop in the context of democratization and decentralization. Public educational organizations, international educational projects, and retraining courses for teachers and specialists appeared. However, there was no legislative recognition of non-formal education, which hindered its institutional development. During this period, non-formal education played the role of an adaptation mechanism to socio-economic changes. In the United States, digitalization and interdisciplinary learning are on the rise in non-formal education. The emergence of online courses and professional STEM training for teachers has allowed for the integration of classical mathematics and physics with computer science and engineering (Batyuk, 2024).

After Ukraine joined the Bologna Process (2005–2013), the development of adult education and non-formal learning intensified. The role of trainings, short-term courses, and international programs Tempus, Erasmus increased. Non-formal forms of professional development of teachers began to spread in the pedagogical sphere, in particular in mathematics, physics, and computer science. Prerequisites were laid for the implementation of STEM approaches (Drop in education, 2018). In the US, non-formal education is becoming an integrated system of professional development, including STEM programs, laboratory simulations, digital training, and research internships for teachers.

The period after 2014 became a turning point for the development of non-formal education in Ukraine. There was an increase in the role of civil society, the active implementation of online education, the emergence of educational platforms Prometheus, EdEra. Non-formal education increasingly focused on a competency-based approach, digital technologies and interdisciplinarity, which became the basis for the development of STEM education (Law of Ukraine “On Higher Education”, 2014; Law of Ukraine “On Education”, 2017). In the US, STEM non-formal education is becoming a strategic part of teacher training, with clear regulatory and financial support (American Innovation and Competitiveness Act, 2017). Digital badges, microcredentials, maker spaces, coding bootcamps, computational physics are being introduced (Batyuk, 2024).

The history of the development of non-formal education during the years of Ukraine’s independence, 1991–2025, testifies to its evolution from spontaneous educational initiatives to a strategically important component of the national education system. At the current stage, non-formal education plays a key role in the training and professional development of teachers, particularly in the context of digital transformation and STEM education (Yurchenko & Semenikhina, 2023; Batyuk, 2025; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 2021; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2022).

The current stage, which can be distinguished from 2019 to 2025, has brought to the educational environment such challenges as digitalization, STEM and education in times of crisis. In 2019–2025, the development of non-formal education in Ukraine took place in the context of the COVID-19 pandemic and a full-scale war. This has led to the rapid digitalization of educational processes, the mass distribution of online courses

and the growing role of non-formal education for teachers, the development of individual educational trajectories and the improvement of the educational process, the recognition of learning outcomes of non-formal and informal education in the formal education system, confirmation of professional qualifications, the recognition at the levels of complete general secondary education of learning outcomes obtained through formal and/or informal education in educational entities located abroad, the recognition in higher and professional pre-higher education of learning outcomes obtained through non-formal and/or informal education, etc. (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 2025; Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 2025; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2025). Non-formal education has become a key tool for professional support for teachers, the implementation of STEM approaches, and the development of digital, mathematical and natural competences.

Conclusions and prospects for further research. The study showed that informal education is a significant factor in the development of STEM education in higher education in Ukraine and the USA, performing the function of a flexible supplement to the formal training of future specialists and pedagogical personnel. During the 20th – 21st centuries, informal education transformed from episodic educational initiatives into a systemic component of continuous professional development, especially in STEM fields that require rapid updating of knowledge and skills.

It was established that in the USA, informal education in the university environment developed on the basis of academic autonomy, partnership with research institutions and industry, which contributed to the active integration of project-based learning, research programs, massive open online courses and

professional communities in STEM education. This provided stable mechanisms for updating the content of training and increasing the competitiveness of graduates.

In Ukraine, non-formal education in higher education has historically been shaped by state educational policy and socio-economic challenges, and at the current stage it is acquiring the characteristics of an open educational ecosystem, which includes STEM centers, educational platforms, public initiatives and international projects. It has been proven that informal STEM practices contribute to the development of practical competencies, interdisciplinary thinking and professional mobility of higher education students.

A comparative analysis showed that common features for both countries are an orientation towards the practical orientation of learning, interdisciplinarity and partnership interaction, while the differences are due to the level of institutional support, funding and regulatory recognition of the results of informal education. At the same time, the American experience confirms the feasibility of systematically integrating informal STEM education into the development strategy of universities, which is a promising direction for the modernization of Ukrainian higher education.

Prospective areas of further scientific exploration are in-depth study of the mechanisms of institutional recognition of the results of informal STEM education in higher education; analysis of the effectiveness of digital and online forms of informal STEM education in the training of future teachers and lecturers; development of models for the integration of formal and informal education in STEM teacher training; research into the impact of informal education on the formation of STEM competencies, innovative thinking and professional identity of students; comparative analysis of the experience

of other countries in order to adapt the best international practices to the conditions of the Ukrainian higher education system. Implementation of the above areas will contribute to improving the quality of STEM education, developing a culture of lifelong learning and integrating Ukrainian higher education into the global educational space.

Bibliography

1. Аніщенко О. В. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 1 (21). С. 18–34. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)

2. Батюк Л. В. Роль жінок у формуванні стратегії розвитку STEM-освіти в Сполучених Штатах Америки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2025. Вип. 32. С. 81–101. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347848>

3. Батюк Л. В. Різноманітність вищої освіти в США: доступ, вступ та тенденції зарахування. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 193–217. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17>

4. Доценко І., Овод Л. Неформальна освіта у підготовці здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 5(145). С. 89–99. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/089-099>

5. Дубасенюк О. А., Самойленко О. А. Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих) : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 247 с.

6. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII (зі змінами). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

7. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 481. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

8. Ковтунець В., Захарченко В., Парменова Д. Визнання попереднього навчання у закладах вищої освіти України. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2024. № 17. С. 51–65. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-17-51-65>

9. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.

10. Мелешко І., Химай Н., Нікітіна Н. Особливості та потенціал неформальної освіти дорослих в українському освітньому середовищі. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Вип. 1. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.14>

11. Про затвердження Змін до Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 13 травня 2025 р. № 724. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0818-25#Text>

12. Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 8 лютого 2022 р. № 130. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22/ed20230125#Text>

13. Острога М., Шамоля В., Шершень О. Цифрові освітні платформи як інструмент реалізації неформальної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10. №4. С. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-004>

14. Пономаренко О. В. Конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 2. С. 124–130. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.24>

15. Про внесення зміни до пункту 9 Порядку визнання на рівнях повної загальної середньої освіти результатів навчання, здобутих шляхом

- формальної та / або неформальної освіти у суб'єктів освітньої діяльності, розміщених за кордоном : постанова Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2025 р. № 1419. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1419-2025-п#Text>
16. Про затвердження Порядку присвоєння та підтвердження професійних кваліфікацій кваліфікаційними центрами : постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 956. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/956-2021-п#Text>
17. Рибалко Л., Пермяков О., Йопа Т. Неформальна освіта здобувачів вищої освіти спеціальності 017 фізична культура і спорт в умовах воєнного стану в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 3. С. 6–13. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289865>
18. Про затвердження операційного плану заходів з реалізації у 2025–2028 роках Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки та внесення змін до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2025 р. № 1383-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1383-2025-р#Text>
19. Юрченко К. В., Семеніхіна О. В. STEM-освіта на відкритих освітніх платформах. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 208. С. 282–287. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-282-287>
20. Almeida F., Morais J. Non-formal education as a response to social problems in developing countries. *E-Learning and Digital Media*. 2025. Vol. 22 (2). P. 122–138. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530241231843>
21. American Innovation and Competitiveness Act (AICA). Pub. L. No. 114–329. Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 2017. URL: <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/3084>
22. Arum R., Roksa J. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press, 2010. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226028576.001.0001>
23. Batyuk L. Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*. 2025. Vol. 30 (1). P. 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06>
24. Batyuk L. Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers "Pedagogical Sciences"*. 2025. Vol. 110. P. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1>
25. Batyuk L. V., Zhernovnykova O. A. The genesis of mathematical education in the United States of America in the second half of the 20th century – the 20s of the 21st century. *Theory and Methods of Teaching and Education*. 2025. № 59. P. 38–73.
26. Center for Informal Learning and Schools. National Science Foundation. 2026. URL: <https://informalscience.org/project/center-informal-learning-and-schools>
27. Chandler B. M., Cawthorn M., Huffling L., Leege L. M. Formal and Non-formal Education in Institutes of Higher Education Positively Impact Sustainability Knowledge and Attitudes. In: Filho, W. L., Newman, J., Lange Salvia, A., Viera Trevisan, L., Corazza, L. (Eds.), *North American and European Perspectives on Sustainability in Higher Education. World Sustainability Series*. Springer, Cham, 2025. P. 493–516. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-80434-2_28
28. Decius J., Dannowsky J., Schaper N. The casual within the formal: A model and measure of informal learning in higher education. *Active Learning in Higher Education*. 2022. Vol. 25 (1). P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/14697874221087427>
29. Drop in education. A catalogue on non-formal education method. DROPE-IN Project 2018-1-FR01-KA201-047884. Erasmus+ Programme of the European Union. 2018. URL: <https://drop-in.eu/media/drop-in-io2-en.pdf>
30. Evidence-Based Improvement in Higher Education. Center for Postsecondary Research. 2026. URL: <https://nsse.indiana.edu>

31. Johnson M., Majewska D. Formal, non-formal, and informal learning: What are they, what are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report. 2022. 36 p.

32. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education, 1980. 400 p.

33. Neff K. L. Non-formal education new strategies for developing an old resource. Report on a Conference and Workshop. Michigan, 1974. 32 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100776.pdf>

34. Perkins C. D. Vocational and Technical Education Act (Perkins I). (1984). Pub. L. № 98–524. Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 1984. URL: <https://www.congress.gov/bill/98th-congress/house-bill/4055/>

35. Shalova N., Korbut O., Stavyska I. Informal education as an alternative for obtaining quality higher education in Ukraine in modern conditions. *Conference proceedings Series “SW-US Conference proceedings”*. Seattle, Washington, 2023. P. 77–80. DOI: <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-17-01-007>

36. Wu X., Kou Z., Oldfield P., Heath T., Borsi K. Informal Learning Spaces in Higher Education: Student Preferences and Activities. *Buildings*. 2021. Vol. 11 (252). P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.3390/buildings11060252>

References

1. Anishchenko, O. V. (2022). Neformalna osvita doroslykh v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: stan, problemy i perspektyvy rozvytku [Non-formal adult education in the conditions of Russian-Ukrainian war: state, problems and prospects of development]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects, 1* (21), 18–34. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34) [in Ukrainian].

2. Batyuk, L. V. (2025). Rol zhynok u formuvanni stratehii rozvytku STEM-osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [The role of women in shaping the development strategy of STEM education

in the United States of America]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and ethics of pedagogical action*, (32), 81–101. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347848> [in Ukrainian].

3. Batyuk, L. V. (2024). Riznomanitnist vyshchoi osvity v SSHA: dostup, vstup ta tendentsii zarakhuvannya [Diversity of higher education in the USA: access, admission and enrollment trends]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methodology of teaching and education*, (57), 193–217. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17> [in Ukrainian].

4. Dotsenko, I., & Ovod, L. (2025). Neformalna osvita u pidhotovtsi zdobuvachiv vyshehoi osvity [Non-formal Education in the Preparation of Applicants for Higher Education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5 (145), 89–99. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/089-099> [in Ukrainian].

5. Dubaseniuk, O. A., & Samoilenko, O. A. (2020). Osnovy andrahohiky (dlia fakhivtsiv u haluzi osvity doroslykh) [Fundamentals of andragogy (for specialists in the field of adult education)]. *Zhytomyr : Vydvo ZhDU im. I. Franka* [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy “Pro vyshechu osvitu” vid 01.07.2014 r. № 1556-VII (zi zminamy) [Law of Ukraine “On Higher Education” dated July 1, 2014 No. 1556-VII (as amended)]. (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 37–38, st. 429. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education” dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, № 38–39, st. 481. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].

8. Kovtunets, V., Zakharchenko, V., & Parmenova, D. (2024). Vyznannia poperednoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Recognition of prior learning in higher education institutions of Ukraine]. *Mizhnarodnyi naukovyi*

zhurnal "Universytety i liderstvo" – International scientific journal "Universities and Leadership", (17), 51–65. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-17-51-65> [in Ukrainian].

9. Lukianova, L. B. (2020). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv : TOV "Turka Liubchenka" [in Ukrainian].

10. Meleshko, I., Khymay, N., & Nikitina, N. (2024). Osoblyvosti ta potentsial neformalnoi osvity doroslykh v ukrainskomu osvitnomu seredovyschii [Peculiarities and potential of non-formal adult education in the Ukrainian educational environment]. *Acta Paedagogica Volynienses – Acta Paedagogica Volynienses*, (1), 91–98. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.14> [in Ukrainian].

11. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia Zmin do Poriadku vyznannia u vyshchii ta fakhovii peredvyshchii osviti rezultatyv navchannia, zdobutykh shliakhom neformalnoi ta / abo informalnoi osvity" vid 13.05.2025 № 724 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of Amendments to the Procedure for Recognition of Learning Outcomes in Higher and Professional Pre-Higher Education Obtained through Non-Formal and/or Informal Education" dated May 13, 2025 No. 724]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0818-25#Text> [in Ukrainian].

12. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia Poriadku vyznannia u vyshchii ta fakhovii peredvyshchii osviti rezultatyv navchannia, zdobutykh shliakhom neformalnoi ta / abo informalnoi osvity" vid 08.02.2022 r. № 130 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Procedure for Recognition of Learning Outcomes in Higher and Professional Pre-Higher Education Obtained through Non-Formal and/or Informal Education" dated February 8, 2022 No. 130]. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22/ed20230125#Text> [in Ukrainian].

13. Ostroha, M., Shamonia, V., & Shershen, O. (2022). Tsyfrovi osvitni platformy yak instrument

realizatsii neformalnoi osvity [Digital educational platforms as a tool for implementing informal education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 10 (4), 27–36. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-004> [in Ukrainian].

14. Ponomarenko, O. V. (2019). Konkretnon-aukovyi riven metodolohii doslidzhennia problemy pidhotovky maibutnikh mahistriv psykhologhii do profesiinoi diialnosti v umovakh neformalnoi osvity [Concrete scientific level of methodology for research into the problem of preparing future masters of psychology for professional activity in conditions of informal education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of creative personality in higher and general education schools*, 67 (2), 124–130. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.24> [in Ukrainian].

15. Postanova Kabinet Ministriv Ukrainy "Pro vnesennia zminy do punktu 9 Poriadku vyznannia na rivniakh povnoi zahalnoi serednoi osvity rezultatyv navchannia, zdobutykh shliakhom formalnoi ta / abo neformalnoi osvity u subiektiv osvitnoi diialnosti, rozmishchenykh za kordonom" vid 5 lystopada 2025 r. № 1419 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Amendments to Clause 9 of the Procedure for Recognition of Learning Outcomes at the Levels of Complete General Secondary Education Obtained through Formal and/or Non-Formal Education in Educational Activity Entities Located Abroad" dated November 5, 2025 No. 1419]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1419-2025-п#Text> [in Ukrainian].

16. Postanova Kabinet Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennia Poriadku prysvoiennia ta pidtverdzhennia profesiinykh kvalifikatsii kvalifikatsiinykh tsentramy" vid 15 veresnia 2021 r. № 956 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Awarding and Confirmation of Professional Qualifications by Qualification Centers" dated September 15, 2021 No. 956]. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/956-2021-п#Text> [in Ukrainian].

17. Rybalko, L., Permyakov, O., & Yopa, T. (2023). Neformalna osvita zdozvuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 017 fizychna kultura i sport v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Informal education of higher education applicants in the specialty 017 physical culture and sports under martial law in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, (3), 6–13. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289865> [in Ukrainian].
18. Rozporiadzhennia Kabinet Ministriv Ukrainy “Pro zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z realizatsii u 2025–2028 rokakh Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky ta vnesennia zmin do Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky” vid 3 hrudnia 2025 r. № 1383-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On approval of the operational plan of measures for the implementation in 2025–2028 of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032 and amendments to the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032” dated December 3, 2025 No. 1383-p]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1383-2025-p#Text> [in Ukrainian].
19. Yurchenko, K. V., & Semenikhina, O. V. (2023). STEM-osvita na vidkrytykh osvitnikh platformakh [STEM education on open educational platforms]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (208), 282–287. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-282-287> [in Ukrainian].
20. Almeida, F., & Morais, J. (2025). Non-formal education as a response to social problems in developing countries. *E-Learning and Digital Media*, 22(2), 122–138. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530241231843> [in English].
21. American Innovation and Competitiveness Act (AICA). (2017). Pub. L. No. 114-329. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2017. Retrieved from <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/3084> [in English].
22. Arum, R., & Roksa, J. (2010). Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. University of Chicago Press. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226028576.001.0001> [in English].
23. Batyuk, L. (2025). Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*, 30(1), 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06> [in English].
24. Batyuk, L. (2025). Traditional and innovative technologies in teachers’ professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers “Pedagogical Sciences”*, (110), 7–15. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1> [in English].
25. Batyuk, L. V., & Zhernovnykova, O. A. (2025). The genesis of mathematical education in the United States of America in the second half of the 20th century – the 20s of the 21st century. *Theory and Methods of Teaching and Education*, (59), 38–73 [in English].
26. Center for Informal Learning and Schools. (2026). National Science Foundation. Retrieved from <https://informalscience.org/project/center-informal-learning-and-schools> [in English].
27. Chandler, B. M., Cawthorn, M., Huffling, L., & Leege, L. M. (2025). Formal and Non-formal Education in Institutes of Higher Education Positively Impact Sustainability Knowledge and Attitudes. In: Filho, W. L., Newman, J., Lange Salvia, A., Viera Trevisan, L., Corazza, L. (Eds.), *North American and European Perspectives on Sustainability in Higher Education. World Sustainability Series*. Springer, Cham. P. 493–516. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-80434-2_28 [in English].
28. Decius, J., Dannowsky, J., & Schaper, N. (2022). The casual within the formal: A model and measure of informal learning in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 25(1), 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/14697874221087427> [in English].
29. Drop in education. A catalogue on non-formal education method. (2018). DROP-IN Project 2018-1-FR01-KA201-047884. Erasmus+ Programme of the European Union. Retrieved from <https://drop-in.eu/media/drop-in-io2-en.pdf> [in English].

30. Evidence-Based Improvement in Higher Education. (2026). Center for Postsecondary Research. Retrieved from <https://nsse.indiana.edu> [in English].

31. Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, what are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report [in English].

32. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education. 400 p.

33. Neff, K. L. (1974). Non-formal education new strategies for developing an old resource. Report on a Conference and Workshop. Michigan. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100776.pdf> [in English].

34. Perkins, C. D. (1984). Vocational and Technical Education Act (Perkins I). Pub. L. No. 98–524. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1984. Retrieved from <https://www.congress.gov/bill/98th-congress/house-bill/4055> [in English].

35. Shalova, N., Korbut, O., & Stavyska, I. (2023). Informal education as an alternative for obtaining quality higher education in Ukraine in modern conditions. *Conference proceedings Series "SW-US Conference proceedings"*. (pp. 77–80). Seattle, Washington. DOI: <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-17-01-007> [in English].

36. Wu, X., Kou, Z., Oldfield, P., Heath, T., & Borsi, K. (2021). Informal Learning Spaces in Higher Education: Student Preferences and Activities. *Buildings*, 11(252), 1–25. DOI: <https://doi.org/10.3390/buildings11060252> [in English].

Батюк Л. В. Неформальна освіта як чинник розвитку STEM-освіти у вищій школі України та США

У статті здійснено науково-педагогічний і компаративний аналіз розвитку неформальної освіти у США та в Україні впродовж ХХ–ХХІ століть задля визначення

її ролі у становленні та розвитку STEM-освіти у вищій школі. Актуальність дослідження зумовлена зростанням значущості неформальних освітніх практик у формуванні STEM-компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації, швидкого оновлення науково-технологічних знань і переходу до моделі навчання впродовж життя.

Методологічну основу дослідження становлять системний, історико-педагогічний і компаративний підходи. У роботі використано методи аналізу та узагальнення наукових джерел, контент-аналіз нормативно-правових документів, порівняльно-педагогічний і хронологічний аналіз.

У результаті дослідження встановлено, що у США неформальна освіта формувалася як цілісна та інституційно підтримана система, яка з початку ХХ століття охоплювала професійні школи, освітні товариства й громадські ініціативи з елементами природничо-математичної підготовки. У другій половині ХХ століття за підтримки федеральних організацій відбулася активна інтеграція STEM-компонента, а у ХХІ столітті – розвиток цифрових курсів, онлайн-платформ і програм підвищення кваліфікації педагогів.

В Україні розвиток неформальної освіти мав етапний характер: від просвітницьких форм початку ХХ століття та технічних гуртків радянського періоду до сучасних STEM-центрів, онлайн-платформ і міждисциплінарних програм для педагогів. Сформульовано висновок, що США мають стабільну систему підтримки неформальної STEM-освіти, тоді як в Україні цей процес є поступовим, але стратегічно значущим для модернізації вищої освіти.

Ключові слова: неформальна освіта, STEM-освіта, вища освіта, STEM-компетентності, неперервне навчання, порівняльна педагогіка, Україна, США.

Batyuk L. V. Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the USA

The article provides a scientific, pedagogical and comparative analysis of the development of non-formal education in the USA and Ukraine during the 20th–21st centuries in order to determine its role in the formation and development of STEM education in higher education. The relevance of the study is due to the increasing importance of non-formal educational practices in the formation of STEM competencies of higher education students in the context of digitalization, rapid updating of scientific and technological knowledge and the transition to a lifelong learning model.

The methodological basis of the study is a systematic, historical, pedagogical and comparative approach. The work uses methods of analysis and generalization of scientific sources, content analysis of regulatory documents, comparative pedagogical and chronological analysis.

The study found that in the USA, non-formal education was formed as a holistic and institutionally supported system, which since the beginning of the 20th century has included vocational schools, educational societies and public initiatives with elements of natural and mathematical training. In the second half of the 20th century, with the support of federal organizations, the STEM component was actively integrated, and in the 21st century, digital courses, online platforms and teacher training programs were developed.

In Ukraine, the development of non-formal education was staged from educational forms of the early 20th century and technical circles of the Soviet period to modern STEM centers, online platforms and interdisciplinary programs for teachers. It was concluded that the USA has a stable system of support for non-formal STEM education, while in Ukraine this process is gradual, but strategically significant for the modernization of higher education.

Key words: non-formal education, STEM education, higher education, STEM competencies, lifelong learning, comparative pedagogy, Ukraine, USA.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Date of initial submission: 07.02.2026

Date of acceptance for publication following peer review: 05.03.2026

Date of publication: 22.04.2026

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.015.3:159.923

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-55-62

Безгинський Юрій Сергійович,

кандидат юридичних наук, здобувач наукового ступеня

доктора педагогічних наук за спеціальністю

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

bezghynskiyurii@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4023-6399>

Для цитування: Безгинський Ю. С. Суб'єкт-суб'єктний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 55–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-55-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-55-62)

References (стандарт APA): Bezghynskiy, Yu. S. (2026). Subiekt-subiektnyi komponent systemy formuvannia rezylentnosti subiektiv publichnoho upravlinnia v protsesi profesiinoi pidhotovky [The Subject-Subject Component of the System for Building Resilience of Public Administration Actors in Professional Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 55–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-55-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-55-62) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічних змін, кризових ситуацій та невизначеності особлива увага приділяється здатності публічних управлінців ефективно адаптуватися та підтримувати стійкість управлінських систем. Попри наявність законодавчих та регламентованих механізмів, ефективність публічного управління значною мірою визначається людським фактором – компетентністю, емоційною стійкістю та здатністю до взаємодії у суб'єкт-суб'єктному форматі. Недостатнє дослідження механізмів формування цієї здатності у процесі професійної підготовки службовців створює потребу у системному науковому аналізі суб'єкт-суб'єктного компонента резильєнтності як інтегративного елементу підготовки кадрів.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові дослідження останніх років свідчать про поступове зміщення акценту від чисто технічної компетентності до інтегрованих компетентностей управлінців, що включають когнітивні, мотиваційно-ціннісні, організаційно-функціональні та комунікативні складові (Башинський, 2025; Никитюк, 2024). У міжнародному контексті особливу увагу приділяють розвитку організаційної резильєнтності через активну взаємодію та партнерство (Duchek, 2020; OECD, 2020). В українських реаліях дослідження О. В. Орла та В. А. Павловської-Кравчук підкреслюють, що стійкість публічної влади значною мірою залежить від здатності управлінців до взаємної підтримки, колективного навчання та адаптивного прийняття

рішень. Аналіз цих досліджень демонструє, що суб'єкт-суб'єктний компонент є ключовим для формування практичної резильєнтності управлінських структур (Орел, 2025; Павловська-Кравчук, 2025).

Мета статті полягає в теоретичному та практичному обґрунтуванні суб'єкт-суб'єктного компонента системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки, визначення його ключових складових частин та ролі у забезпеченні адаптивності та стійкості управлінських систем.

Методологія та методи дослідження. Дослідження здійснено на основі міждисциплінарного підходу, що поєднує методи педагогіки, психології, соціології та управлінських наук. Основні методи включають:

- теоретичний аналіз наукових публікацій та концепцій резильєнтності у публічному управлінні;
- компаративний метод для зіставлення класичних бюрократичних та сучасних суб'єкт-суб'єктних моделей управління;
- контент-аналіз освітніх програм з підготовки публічних службовців для визначення інтеграції суб'єкт-суб'єктного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна теорія публічного управління стоїть на перехресті між класичною бюрократичною моделлю та новою парадигмою, у якій центральне місце посідає здатність системи не лише функціонувати за умов стабільності, але й ефективно адаптуватися, трансформуватись та відновлюватись у відповідь на зовнішні та внутрішні виклики. Резильєнтність, як інтегральна характеристика системи управління, виступає ключовою компетенцією, потрібною для забезпечення життєздатності публічних інститутів в умовах невизначеності, динамічних змін та кризових ситуацій. Відповідно, питання формування

резильєнтності публічних службовців у процесі професійної підготовки є актуальним об'єктом наукового аналізу та практичної імплементації.

Резильєнтність традиційно розглядається як здатність системи протистояти негативним впливам та зберігати або відновлювати свою функціональність після порушень. В інженерних підходах цей термін означає здатність об'єкта або структури «поглинути» вплив, зберегти основні функції та відновитися до стану до події після її завершення. Такий підхід підкреслює його складові частини, як-от *robustness*, *resourcefulness*, *redundancy* та *rapidity*, які визначають механізми захисту, адаптації та відновлення системи.

У соціальній науці поняття резильєнтності розширюється до рівня складних соціально-організаційних систем, де вона передбачає здатність людських спільнот та організацій не лише адаптуватися, але й переосмислювати свої процеси, структури та ролі для забезпечення стійкого розвитку. Так, сучасні концепції соціальної резильєнтності наголошують на її якості як системної характеристики, що включає здатність витримувати удари, адаптуватися й трансформуватися в нові стани без втрати суттєвих функцій (Лазос, 2018).

Резильєнтність публічного управління в контексті професійної підготовки службовців не лише має інституційний вимір, але й глибинно пов'язана з міжособистісними та суб'єкт-суб'єктними відносинами, які виникають у процесі взаємодії між суб'єктами управління та їхнім соціальним середовищем. Суб'єкт-суб'єктний компонент виступає не формальним доповненням, а центральним феноменом, що визначає якість адаптації та здатність до автономної та спільної дії в умовах складних викликів.

Публічне управління як професійна сфера вимагає від службовців не лише

технічних знань, але й соціальних, когнітивних, комунікативних і емоційно-регулятивних компетентностей, які виступають критичними детермінантами резильєнтності особистісних і колективних управлінських структур. Зокрема, дослідження вказують на те, що резильєнтність суб'єктів публічного управління включає когнітивні, мотиваційно-ціннісні, організаційно-функціональні та комунікативні компоненти, що формують інтегровану систему компетентностей управлінців (Башинський, 2025).

Аналіз наукової літератури з питань публічного управління показує, що традиційний акцент ставився переважно на професійній компетентності службовців і розвитку технічних навичок відповідно до законодавчих вимог та адміністративних стандартів. Так, визначення структури професійних компетентностей включає не лише знання та вміння, але й мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісно-поведінковий компоненти та рефлексію, що підсилює здатність адаптуватися до різних соціальних та організаційних вимог (Никитюк, 2024).

Водночас сучасна наукова дискусія в Україні дедалі більше інтегрує концепцію резильєнтності у сферу публічного управління, наголошуючи на важливості стратегічної здатності органів влади та їхніх службовців до адаптації, інноваційності, ризик-менеджменту, цифрової спроможності та соціального капіталу як чинників забезпечення стійкості територіальних громад та інституцій (Орел, 2025).

Говорячи про суб'єкт-суб'єктний компонент формування резильєнтності, маємо зазначити, що цей підхід підкреслює двосторонній характер взаємодії: не лише вплив інституційних структур на окремих службовців, але й здатність окремих акторів активно впливати на процеси розвитку організаційних практик. Така

двостороння динаміка є фундаментальною для побудови адаптивних публічних інститутів, здатних розвивати нові управлінські практики в умовах невизначеності та викликів (Селіванов, 2021).

Суб'єкт-суб'єктна парадигма в публічному управлінні ґрунтується на визнанні управлінця не як пасивного виконавця регламентованих процедур, а як активного носія управлінської рефлексії, здатного до саморегуляції, взаємонавчання та спільного конструювання управлінських рішень. У цьому контексті професійна підготовка суб'єктів публічного управління розглядається не лише як процес трансляції знань, але й як складна соціально-психологічна система, в межах якої формуються здатність до партнерської взаємодії, довіри, відповідальності та спільного подолання кризових ситуацій.

Наукові підходи до розуміння суб'єкт-суб'єктних відносин мають міждисциплінарний характер і активно використовуються у педагогіці, психології, соціології та управлінських науках. У педагогічній науці суб'єкт-суб'єктна взаємодія визначається як така форма освітнього процесу, в якій усі учасники визнаються активними, рівнозначними суб'єктами діяльності, що взаємодіють на засадах діалогу, співробітництва та взаємної відповідальності за результат. Перенесення цього підходу у сферу професійної підготовки публічних службовців дає змогу розглядати навчальний процес як простір розвитку резильєнтності через спільне осмислення управлінських практик, аналіз кризових кейсів та формування навичок колективного прийняття рішень.

З позицій психології управління резильєнтність суб'єктів публічного управління тісно пов'язана з розвитком самосвідомості, емоційної стійкості, здатності до когнітивної гнучкості та толерантності до невизначеності. Саме суб'єкт-суб'єктні

відносини створюють умови для формування цих характеристик, оскільки передбачають постійну взаємодію, зворотний зв'язок та рефлексивне осмислення власної професійної діяльності. Дослідження доводять, що рівень резильєнтності зростає в середовищах, де культивується культура партнерства, взаємної підтримки та спільної відповідальності за результат діяльності організації (Кокун, 2020).

У контексті публічного управління суб'єкт-суб'єктний компонент резильєнтності проявляється також у здатності управлінських команд до колективного навчання, швидкого обміну інформацією та спільної адаптації до змін. Дослідження з організаційної резильєнтності підкреслюють, що ключову роль у забезпеченні стійкості відіграють саме міжособистісні зв'язки, соціальний капітал та рівень довіри між членами організації (Мельничук, 2024).

Професійна підготовка суб'єктів публічного управління, зорієнтована на формування резильєнтності, має враховувати необхідність переходу від ієрархічної, монологічної моделі навчання до діалогічної, в якій домінує суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Це передбачає використання активних методів навчання, зокрема проблемно-орієнтованого навчання, аналізу управлінських кейсів, симуляцій кризових ситуацій та групових проєктів, у межах яких майбутні публічні службовці навчаються співпраці, взаємопідтримці та спільному прийняттю рішень. Саме такі освітні практики створюють умови для розвитку адаптивності, відповідальності та здатності до саморегуляції, що є базовими складовими частинами резильєнтності.

Українські дослідження у сфері публічного управління дедалі частіше звертаються до проблеми розвитку резильєнтності територіальних громад та управлінських структур у контексті

децентралізації, кризових викликів та воєнних загроз. У цих працях наголошується на тому, що стійкість публічного управління значною мірою залежить від людського фактора, рівня професійної підготовки кадрів, їхньої здатності до взаємодії з громадськістю та міжсекторального партнерства. Зокрема, підкреслюється роль комунікативної компетентності та довіри як ключових чинників резильєнтності управлінських систем (Орел, 2025).

Таким чином, суб'єкт-суб'єктний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління виступає інтегративною основою, що поєднує особистісні, професійні та організаційні виміри підготовки управлінців. Його значення полягає у створенні умов для активної, усвідомленої участі суб'єктів у професійній діяльності, розвитку здатності до партнерської взаємодії та колективного подолання криз. Саме через суб'єкт-суб'єктні відносини резильєнтність набуває не декларативного, а практичного характеру, перетворюючись на реальну управлінську компетентність, необхідну для ефективного функціонування публічної влади в сучасних умовах.

Подальше осмислення суб'єкт-суб'єктного компонента у системі формування резильєнтності суб'єктів публічного управління дає змогу стверджувати, що він не лише виконує комунікативну чи мотиваційну функцію, але й виступає системоутворювальним чинником професійної підготовки управлінських кадрів. У межах цієї логіки резильєнтність формується не як індивідуальна психологічна властивість окремого службовця, а як колективна здатність управлінської спільноти до узгоджених дій, спільного прийняття відповідальності та вироблення адаптивних управлінських рішень. Саме така колективна резильєнтність забезпечує стійкість

публічного управління в умовах багаторівневих криз і трансформацій.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у процесі професійної підготовки сприяє формуванню внутрішньої готовності управлінців до прийняття складних рішень за умов невизначеності, оскільки базується на принципах довіри, взаємного визнання професійної компетентності та рефлексивного діалогу. У цьому контексті особливої ваги набуває розвиток рефлексивної культури майбутніх публічних службовців, що передбачає здатність до критичного осмислення власних управлінських дій, усвідомлення обмежень інституційних механізмів та готовність до зміни усталених практик. Як зазначають сучасні дослідники організаційної резильєнтності, саме рефлексія та навчання на основі досвіду є ключовими механізмами підвищення стійкості складних соціальних систем (Duchek, 2020).

У професійній підготовці суб'єктів публічного управління суб'єкт-суб'єктний компонент реалізується через залучення здобувачів освіти до активних форм навчальної діяльності, що моделюють реальні управлінські ситуації. Участь у групових обговореннях, міждисциплінарних проектах, аналізі кризових кейсів та симуляціях управлінських рішень сприяє формуванню навичок співпраці, розвитку емоційної стійкості та здатності до узгодження різних позицій. Ці компетентності безпосередньо корелюють із показниками резильєнтності та визнаються критично важливими для сучасного публічного управління, що функціонує в умовах постійних змін (OECD, 2020).

Український контекст розвитку публічного управління надає проблемі формування резильєнтності особливої актуальності. Досвід функціонування органів державної влади та місцевого самоврядування в умовах повномасштабних криз

засвідчив, що формальні регламенти та адміністративні процедури є недостатніми для забезпечення ефективності управління. Вирішальні ролі відіграють людський чинник, здатність управлінців до взаємної підтримки, горизонтальної координації та спільного пошуку нестандартних рішень. У цьому сенсі суб'єкт-суб'єктний компонент виступає не лише педагогічною, але й стратегічною умовою підвищення резильєнтності публічної влади (Орел, 2025; Павловська-Кравчук, 2024).

Аналіз наукових джерел дає змогу дійти висновку, що ефективне формування резильєнтності суб'єктів публічного управління можливе лише за умови інтеграції суб'єкт-суб'єктного підходу в усі рівні професійної підготовки: від змісту освітніх програм до організації навчального середовища та стилю педагогічної взаємодії. Ігнорування цього компонента зводить резильєнтність до формальної декларації, тоді як її практична реалізація потребує глибоких змін у підходах до підготовки управлінських кадрів.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що суб'єкт-суб'єктний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління є ключовою методологічною та практичною засадою професійної підготовки сучасних управлінців. Він забезпечує перехід від ієрархічної моделі управління до партнерської, від пасивного засвоєння знань – до активного конструювання управлінської реальності, від індивідуальної адаптації – до колективної стійкості. Саме в такій парадигмі резильєнтність постає як динамічна здатність системи публічного управління до саморозвитку, оновлення та ефективного функціонування в умовах сучасних суспільних викликів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз демонструє, що суб'єкт-суб'єктний

компонент є системоутворювальним елементом формування резильєнтності публічних управлінців, а його інтеграція у професійну підготовку забезпечує розвиток як колективної, так й індивідуальної адаптивності, формування навичок партнерської взаємодії та спільного прийняття рішень, а також підвищення емоційної стійкості та здатності до рефлексії у кризових ситуаціях. Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричній перевірці ефективності різних освітніх технологій у формуванні суб'єкт-суб'єктного компонента резильєнтності, вивченні впливу цифровізації та інноваційних управлінських практик на розвиток суб'єкт-суб'єктних компетентностей, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо інтеграції суб'єкт-суб'єктного підходу на всіх рівнях професійної підготовки публічних службовців.

Література

1. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Серія: Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Т. 14, № 3. С. 26–64. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873>
2. Башинський О. Е. Компетентнісний підхід до кадрової політики в умовах трансформації публічного управління в Україні та світі. *Реалії та перспективи розбудови правової держави в Україні та світі : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми : СумДУ імені А. С. Макаренка, 2025. С. 150–151.
3. Никитюк Б. В. Структурно-компонентна модель розвитку комунікативної компетентності публічного службовця. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Екологія. Публічне управління та адміністрування*. 2024. № 2(6). С. 128–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2024-2.16>
4. Орел О. В. Ключові елементи системи публічного управління резильєнтністю територіальних

громад. *Економіка, управління та адміністрування*. 2025. № 1(111). С. 184–189. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-184-189](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-184-189)

5. Селіванов С. В. Професіоналізація публічної служби в Україні. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2021. Т. 32(71), № 5. С. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.5/06>

6. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2020. Т. V, Вип. 20. С. 68–81. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721356>

7. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>

8. Duchek S. Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*. 2020. Vol. 13. P. 215–246. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>

9. OECD. Development Co-operation Report 2020: Learning from Crises, Building Resilience. Paris : OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/f6d42aa5-en>

10. Павловська-Кравчук В. А. Резильєнтність як чинник психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21>

References

1. Lazos, H. P. (2018). Rezyliientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: Conceptualization of concepts and review of contemporary research]. *Aktualni problemy psykholohii. Serii: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia – Actual Problems of Psychology. Series: Counseling Psychology and Psychotherapy*, 14(3), 26–64. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873> [in Ukrainian].

2. Bashynskiy, O. E. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid do kadrovoi polityky v umovakh transformatsii publichnoho upravlinnia v Ukraini ta sviti [Competency-based approach to personnel policy in the context of public administration transformation in Ukraine and the world]. *Realii ta perspektyvy rozbudovy pravovoi derzhavy v Ukraini ta sviti – Realities and prospects for the development of the rule of law in Ukraine and the world: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference*. (pp. 150–151). Sumy: SumDU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
3. Nykytiuk, B. V. (2024). Strukturno-komponentna model rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti publichnoho sluzhbovtsia [Structural-component model of communicative competence development of a public servant]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererвної osvity. Seriya: Ekolohiia. Publichne upravlinnia ta administruvannia – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series “Ecology. Public Administration”*, 2 (6), 128–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2024-2.16> [in Ukrainian].
4. Orel, O. V. (2025). Kliuchovi elementy systemy publichnoho upravlinnia rezylentnistiu terytorialnykh hromad [Key elements of the public administration system of territorial community resilience]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia – Economics, Management and Administration*, 1 (111), 184–189. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-184-189](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-184-189) [in Ukrainian].
5. Selivanov, S. V. (2021). Profesionalizatsiia publichnoi sluzhby v Ukraini [Professionalization of public service in Ukraine]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Derzhavne upravlinnia – Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Public administration*, 32(71), 5, 30–36. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.5/06> [in Ukrainian].
6. Kokun, O. M. (2020). Profesiina zhyttiistiikist osobystosti: analiz fenomena [Professional resilience of personality: Analysis of the phenomenon]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, (20), 68–81. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/721356> [in Ukrainian].
7. Melnychuk, I. Ya. (2024). Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku ta korektsii rezylentnosti [Theoretical and methodological foundations of resilience development and correction]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia – Research Bulletin. Series: Psychology*, (2), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12> [in Ukrainian].
8. Duchek, S. V. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, (13), 215–246. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7> [in English].
9. OECD. (2020). *Development co-operation report 2020: Learning from crises, building resilience*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/f6d42aa5-en>. [in English]
10. Pavlovska-Kravchuk, V. A. (2025). Rezylentnist yak chynnyk psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtsiv do vykonannia boiovykh zavdan [Resilience as a factor of psychological readiness of military personnel to perform combat tasks]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia – Sloboda Scientific Journal. Psychology*, (2), 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21> [in Ukrainian]

Безгинський Ю. С. Суб'єкт-суб'єктний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки

У статті визначено та обґрунтовано роль суб'єкт-суб'єктного компоненту у формуванні резильєнтності публічних управлінців, що виступає ключовим чинником забезпечення адаптивності та ефективності управлінських систем у сучасних умовах динамічних змін, кризових ситуацій та невідомості. Представлено аналіз сучасних наукових підходів до інтегрованого розвитку компетентностей управлінців, які включають когнітивні, мотиваційно-ціннісні, організаційно-функціональні, комунікативні та

емоційно-регулятивні компоненти. Підкреслено, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє формуванню довіри, партнерства, колективного прийняття рішень, рефлексивного осмислення професійних дій та ефективного управління кризовими процесами. Розкрито методологічні підходи дослідження, що включають міждисциплінарне поєднання педагогічних, психологічних, соціологічних та управлінських методів, зокрема теоретичний аналіз, компаративний метод, контент-аналіз освітніх програм і моделювання управлінських кейсів. Показано, що інтеграція суб'єкт-суб'єктного компоненту у професійну підготовку забезпечує розвиток як індивідуальної, так і колективної адаптивності, підвищує рівень емоційної стійкості, когнітивної гнучкості та здатності до рефлексії у складних та кризових ситуаціях. Визначено перспективи подальших досліджень, що передбачають емпіричну перевірку ефективності різних освітніх технологій та підходів, вивчення впливу цифровізації, інноваційних управлінських практик та міжорганізаційного партнерства на розвиток суб'єкт-суб'єктних компетентностей, а також розроблення методичних рекомендацій для інтеграції цього підходу у всі рівні професійної підготовки службовців публічного управління.

Ключові слова: резильєнтність, публічне управління, суб'єкт-суб'єктний підхід, професійна підготовка, компетентності, адаптивність, партнерська взаємодія, рефлексія.

Bezghynskyi Yu. S. The Subject-Subject Component of the System for Building Resilience of Public Administration Actors in Professional Training

The article defines and substantiates the role of the subject-subject component in developing

resilience of public administration actors, which serves as a crucial factor in ensuring adaptability and effectiveness of management systems under dynamic changes, crisis situations, and uncertainty. It presents a comprehensive analysis of contemporary scientific approaches to the integrated development of administrative competencies, including cognitive, motivational-value, organizational-functional, communicative, and emotional-regulatory components. It emphasizes that subject-subject interaction fosters trust, partnership, collective decision-making, reflective professional practice, and effective crisis management. The methodology of the study is outlined, based on an interdisciplinary combination of pedagogical, psychological, sociological, and management methods, including theoretical analysis, comparative methods, content analysis of educational programs, and modeling of management cases. The study demonstrates that integrating the subject-subject component into professional training ensures the development of both individual and collective adaptability, enhances emotional stability, cognitive flexibility, and reflective capacity in complex and crisis situations. Prospects for further research include empirical testing of various educational technologies and approaches, examining the influence of digitalization, innovative management practices, and interorganizational partnerships on the development of subject-subject competencies, as well as developing methodological recommendations for integrating this approach at all levels of professional training of public administration officials.

Key words: resilience, public administration, subject-subject approach, professional training, competencies, partnership interaction, adaptability, reflection.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

THE CLIL APPROACH INTEGRATION INTO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WITHIN ECONOMIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

UDC 378.016:811.111

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-63-71

Hildebrant Kateryna Yosypivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
at the Department of Management, Marketing and Logistics,
Chernivtsi Institute of Trade and Economics
of State University of Trade and Economics,
Chernivtsi, Ukraine.

kgildebrant@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5806-757X>

For citation: Hildebrant K. Y. The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 63–71. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-63-71](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-63-71)

References (standard APA): Hildebrant, K. Y. (2026). The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 63–71. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-63-71](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-63-71) [in English].

Problem statement. In the modern world, proficiency in English is not merely an advantage but a necessity, especially for those striving to develop business and economic cooperation at the international level. English has become a universal means of communication in business, science, technology and innovation, providing access to global markets, partnerships, and new opportunities. Knowledge of the language enables businessmen to conduct negotiations effectively, conclude contracts, participate in international conferences as well as understand global trends. Today, learning English is a strategic investment in one's professional success and in a company's competitiveness on the global stage.

At the national level in Ukraine, considerable attention is paid to the study of foreign languages, primarily English as the language of international communication. However, despite the increased emphasis on the necessity of language training for future

specialists, Ukraine currently lags behind many European countries in terms of English proficiency. According to the EF English Proficiency Index 2025, Ukraine ranked 45th out of 123 countries that participated in the survey and testing, remaining for several consecutive years among countries with a moderate proficiency level. The analysis indicates that the country's performance has worsened compared to the previous year, when Ukraine held the 40th position. The country continues to demonstrate lower results than all of its neighboring states. Slovakia (10th place), Romania (11th), and Poland (15th) are classified as countries with very high English proficiency level; Hungary (22nd) and the Czech Republic (23rd) are considered countries with high proficiency; Belarus (41st) and Moldova (43rd) share the same moderate proficiency level as Ukraine but occupy higher positions in the ranking (EF Education First, 2025).

Addressing the issue of improving the population's foreign language competence at the current stage of the country's socio-economic development remains highly relevant, as the significant growth of interest in foreign language expertise, reinforced by rapid globalization, informatization, and digitalization of all spheres of life, is becoming a national educational vector. One of the main concerns for most foreign language teachers is the search for effective tools, approaches, methods, and techniques that would enable learners to achieve an adequate level of foreign language proficiency. In this context, students' communicative competence, particularly in speaking, is regarded as one of the most important skills, since the ability to express one's own thoughts and organize ideas into a coherent verbal structure is considered the ultimate goal of the entire language learning process.

Analysis of current research. In order to overcome the discrepancy between contemporary demands for improving graduates' foreign language competence and the actual capacities of university teachers and higher educational institutions, it is worthwhile to examine international experience in implementing the so-called CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, which involves studying a professional subject (or any other discipline) through a foreign language (Podoliak, 2024).

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) was introduced by D. Marsh in 1994 within the European context to describe and further develop effective practices in various types of educational environments where instruction takes place in an additional language. According to D. Marsh, CLIL refers to educational settings in which a subject or its thematic parts are taught in a foreign language with a dual objective: mastering the subject content and simultaneously learning the language (Marsh,

2002). One of the most widely cited definitions today describes CLIL as a didactic methodology that enables learners to develop foreign language linguistic and communicative competences within the same educational context in which they acquire general knowledge and skills (Rudnik, 2013, p. 63).

This method integrates subject and language learning and is defined by D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh as a dual-focused educational approach in which an additional language is used simultaneously for learning both content and language. In other words, during the teaching and learning process, attention is focused not only on the content and not only on the language; rather, both components are interconnected, even if greater emphasis is placed on one of the other at a particular stage. Thus, CLIL is neither a new form of language education nor a new form of subject instruction; it is an innovative combination of both. The key point is that regardless of whether the content or language aspect dominates at a given stage, neither should be secondary to the other (Coyle et al., 2010, p. 1–2).

According to a report by the European educational information network Eurydice, content-language integrated learning is an educational approach that employs various forms of language support to ensure dual-focused learning with simultaneous attention to both language and content. Achieving this dual objective requires the development of a specific teaching approach in which a non-language subject is taught not simply in a foreign language, but with and through a foreign language (Eurydice, 2006). Similarly, the British Council defines CLIL as integrated content and language learning that includes both studying other academic subjects, such as physics or geography (content), through a foreign language, and learning a foreign language through mastering content-oriented subjects (British Council).

Therefore, CLIL is not merely language learning nor solely subject learning, but their synthesis, associated with processes of convergence. Convergence implies combining elements that previously existed separately, particularly academic subjects within an educational program. It is precisely in this respect that CLIL opens up new opportunities. CLIL is not just a convenient response to the challenges of rapid globalization, but a timely and effective solution aligned with broader social processes (Coyle et al., 2010, p. 4).

Although considerable attention has been paid by both foreign and domestic scholars to the definition of the content-language integrated learning essence and features, in our view insufficient attention has been devoted to the problem of the possible integration of CLIL activities into English for Specific Purposes (ESP) classes. Such integration might be very helpful for ESP teaching and studying at Ukrainian higher educational establishments, where ESP is often the only or one of the most important foreign language courses for students of non-philological higher educational institutions. The discipline is included into the curriculum as a compulsory subject and is intended to ensure that students achieve a level of English proficiency no lower than B2 according to the Common European Framework of Reference (CEFR). Thus, only through ESP they can form and develop the necessary communicative competence in the spheres of professional communication, both oral and written, as well as practical foreign language skills in various types of speech activities within the scope of professional topics.

The purpose of the article is to specify the possible CLIL effective practices and activities which might be successfully integrated into ESP university course aiming to enhance the students' FL communicative competences in professional environment.

Methodology and research methods.

The study is based on the analysis of scholarly sources and employs methods of conceptual analysis as well as synthesis of European educational experience, offers theoretical investigation of CLIL principles and their application to ESP modelling possibilities for integrating this approach into the educational process of Ukrainian higher educational institutions. A comparative analytical method is used to highlight the added value of CLIL in ESP contexts. A descriptive method is applied to outline classroom techniques (role-plays, case studies, presentations); scaffolding types (linguistic, cognitive, task-based) as well as practical implementation stages.

Presentation of the main material. As mentioned above, CLIL was introduced within the European context to develop effective practices in various types of educational environments, but let us specify which exactly CLIL characteristics and peculiarities are valuable for ESP classes. First comes the principle of authenticity. CLIL methodology focuses on the high degree of integration between language and content provided through guided access to authentic materials and learning environments. Authenticity should build connections between students' lives and learning as well as between students and other speakers of the CLIL language. The approach encourages utilization of current materials from media or other sources as frequently as possible. This principle is especially important because achieving an appropriate level of authenticity for foreign language teachers remains a challenging task. Even when authentic texts are used, the primary goal of lessons often remains language study, which is assessed mainly in terms of grammatical accuracy. When combined with CLIL, learners gain two complementary experiences: conscious language learning and natural language

acquisition. CLIL creates natural conditions for language development by integrating intentional instruction with situational acquisition, significantly increasing motivation to learning languages.

Second is the principle of active learning as one of CLIL fundamentals. It emphasizes learner engagement in meaningful, cognitively demanding activities rather than passive reception of information. In CLIL, students are not only learning a language but also constructing subject knowledge through interaction, problem-solving, discussion, and collaboration. They should be given central role in CLIL classes: initiative, personalization, active thinking, expressing one's viewpoints, peer cooperative work is encouraged. Instead of teacher-centered explanation, CLIL lessons engage students into discussing concepts in pairs or groups; solving subject-related problems; conducting mini-research tasks; participating in debates or simulations; producing presentations, reports, or projects. Language here is learned through purposeful use, not isolated practice. Students are actively involved into setting the content, determining language and learning skills outcomes. More than that, during the class they should be in the center of preparation and presentation, thus communicating more than the teacher who steps back and acts just as a facilitator.

These are very valuable recommendations not only for CLIL or ESP classes, but for any educational practice in general. In English for Specific Purposes active learning is especially effective because professional communication is inherently interactive and task-based. Through problem-based learning, students solve realistic professional challenges: e.g. analyze a market case, evaluate the company performance progress, interpret the balance sheet, etc. With simulations and role-plays students practice both specialized vocabulary and communicative strategies

in context as professional scenarios encourage authentic communication, e.g. business negotiations, project meetings, technical briefings, etc. Another valuable technique is based on group tasks such as collaborative projects. The examples of these for Economics students might be preparing a business plan, designing a product proposal, creating an advertisement poster, conducting a mock conference. These activities integrate content mastery with communicative competence and help students practice true-to-life professional conversation situations.

No least efficient are task-based presentations. Students research a professional topic and present findings, answer questions, defend ideas, evaluate self-performance as well as their fellow-students' presentations. This promotes subject understanding, structured discourse, critical thinking and builds confidence in public speaking. To sum up, the active learning principle is particularly effective in ESP as it mirrors real professional communication; increases motivation by making learning relevant and practical; develops both hard (content) and soft (communication, teamwork) skills; encourages deeper processing of both language and subject matter. It helps create an authentic, professionally oriented learning environments where language development naturally supports subject expertise and real-world communication competence.

Another core CLIL principle is scaffolding. It refers to the structured support teachers provide to help learners accomplish tasks they could not complete independently. As learners' competence increases, this support is gradually reduced, enabling them to work autonomously. The concept is grounded in socio-constructivist theory, particularly the idea of guided learning within the learners' potential for development.

In CLIL scaffolding is essential as it ensures content understanding helping

learners grasp complex subject concepts; stimulates language development providing linguistic tools needed to express subject knowledge; facilitates cognitive processing by guiding learners through higher-order thinking tasks. Scaffolding in CLIL typically includes pre-teaching key vocabulary and functional language, using visual aids (charts, diagrams, models), providing sentence starters or writing frames, modeling tasks and expected outcomes, structuring tasks step-by-step, encouraging collaborative learning. The aim is not to simplify content excessively but to make it accessible through appropriate support.

In English for Specific Purposes classes scaffolding is particularly valuable because learners must master both specialized terminology and professional communication skills. For linguistic scaffolding one might consider introducing domain-specific vocabulary in context before reading or listening tasks; providing phrase banks for professional functions (e.g., negotiating, reporting findings, giving instructions); using model texts (e.g., reports, emails, case studies) to highlight structure and language patterns. When it comes to cognitive scaffolding, it is worthwhile breaking complex professional tasks into stages (e.g., first analyzing data, next identifying trends, then presenting conclusions); using graphic organizers to structure reasoning or providing guiding questions for case studies or problem-solving tasks. When it comes to task scaffolding, one should move from controlled, then to semi-controlled and finally to free production activities. Offering templates for presentations, reports, or meetings before expecting independent performance is also a valuable practice especially for A2 students. As to role-plays, it helps students a lot to break the ice and start producing conversation when they are provided with clear role descriptions and objectives.

An important condition for proper scaffolding here is the gradual release of responsibility. For example, in a Business English class, the teacher models a negotiation dialogue which students practice with structured prompts at the initial stage. Next students are offered to conduct a semi-guided negotiation, after which, as their final stage, they perform an independent negotiation simulation, implementing all the skills and vocabulary mastered during the preliminary stages.

In a word, scaffolding is especially effective in ESP as it reduces cognitive overload caused by complex content and specialized terminology. It builds confidence in professional communication, ensures that language development supports real-world professional competence, aligns well with the integrated approach of CLIL, where language is a tool for content mastery. Thus, scaffolding ensures that learners can engage with cognitively demanding subject matter while progressively developing the language skills necessary for independent academic and professional performance. In ESP contexts, it is a practical and strategic tool for bridging the gap between language learning and professional expertise development.

In addition to authenticity, active learning, and scaffolding, several other CLIL characteristics are particularly important for ESP context. First, CLIL involves dual-focused objectives, integrating both content and language outcomes, which ensures that learners develop subject knowledge alongside discipline-specific language skills. CLIL promotes cognitive engagement and trains higher-order thinking skills along with the language practice. Similarly, in ESP classes learners can be challenged by analyzing case-studies, solving field-specific problems, evaluating data, making decisions and justifying them. This supports coherent learning and ensures that both subject mastery, cognitive skills improvement as well as advanced language

use are developed alongside, which leads not only to language proficiency enhancement, but also to deepening professional awareness. The 4Cs framework (Content, Communication, Cognition, and Culture), proposed by Do Coyle, further highlights the importance of intercultural awareness and meaningful communication in professional contexts. In ESP, the “Culture” component is particularly important because professional communication often involves international and intercultural contexts.

Conclusions and prospects for further research. Therefore, the implementation of CLIL in the educational process of Economics higher educational institutions offers significant advantages. First, the CLIL approach makes it possible to integrate language and professional knowledge, ensuring deeper immersion of Economics students into the professional linguistic environment and thereby contributing to the formation and improvement of their professionally oriented foreign language competence. Second, the method of Content and Language Integrated Learning enhances students’ motivation, as it combines the study of the discipline they major in with the practical use of a foreign language. Third, CLIL, can have a positive impact on the overall acquisition of academic material. The different horizons and modes of thinking that are formed as a result of CLIL, as well as the effective constructivist educational practice it supports, influence conceptualization (literally, the way we think), enriching the understanding of concepts and expanding the resources for building a conceptual framework. This enables learners to establish stronger connections between various concepts and helps them progress to a higher and more complex level of learning in general.

The integration of authenticity, active learning, scaffolding, and additional CLIL principles such as dual-focused objectives,

cognitive challenge, and intercultural awareness creates a coherent and pedagogically sound foundation for ESP instruction. These characteristics ensure that language is not treated as an isolated subject but as a functional tool for acquiring, processing, and communicating professional knowledge. By combining meaningful content with purposeful language use, CLIL enables learners to develop subject expertise, higher-order thinking skills, and communicative competence simultaneously. In ESP contexts, where learners are preparing for real academic and workplace demands, such an integrated approach is particularly valuable. It fosters motivation, autonomy, and confidence, ultimately bridging the gap between language learning and professional performance, and preparing students for effective participation in global professional communities.

Further research in the field of integrating CLIL approach into foreign language teaching in Ukraine may focus on the development of full-scale CLIL-based courses for students majoring in Economics, as well as creating methodological guidelines for both foreign language teachers and content instructors.

Bibliography

1. British Council. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Teaching English*. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/content-and-language-integrated-learning-clil>
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
3. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 54 p.
4. EF EPI. EF English Proficiency Index. The world’s largest ranking of countries and regions by English skills, 2025. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi>

5. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels : Eurydice, 2006. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/4856/1/Content%20and%20language%20integrated%20learning%20CLIL%20at%20school%20in%20Europe.pdf>

6. Fernández D. J. CLIL at the university level: Relating language teaching with and through content teaching. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2009. № 2 (2). P. 10–26. DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.11>

7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. URL: <https://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

8. Mehisto P. Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 120 p.

9. Кушмар Л. В., Нікіфорова В. Г., Кайда Н. О. Використання CLIL на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти: переваги та виклики. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. Вип. 1. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-8>

10. Подоляк М. В. Використання методу CLIL у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. Вип. 3. С. 44–57. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312958>

11. Руднік Ю. В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики: міжнар. наук.-практ. конф.* (Львів, 9 серпня 2013 р.). Львів, 2013. С. 63–67.

12. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67). С. 23–27.

References

1. British Council. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Teaching*

English. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/content-and-language-integrated-learning-clil> (Last accessed: 22.12.2025).

2. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024549>

3. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (2012). Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

4. EF Education First. (2025). EF English Proficiency Index: The world's largest ranking of countries and regions by English skills. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi> (Last accessed: 26.12.2025).

5. Eurydice. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/4856/1/Content%20and%20language%20integrated%20learning%20CLIL%20at%20school%20in%20Europe.pdf> (Last accessed: 20.12.2025).

6. Fernández, D. J. (2009). CLIL at the university level: Relating language teaching with and through content teaching. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2 (2), 10–26. DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.11>

7. Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Retrieved from <https://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> (Last accessed: 19.12.2025).

8. Mehisto, P. (2012). Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals, Cambridge : Cambridge University Press.

9. Kushmar, L. V., Nikiforova, V. H., & Kaida, N. O. (2025). Vykorystannia CLIL na zaniattiakh z inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity: perevahy ta vyklyky [The Use of CLIL in Foreign Language Classes in Higher Education Institutions: Advantages and Challenges]. *Profesijno-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, (1), 49–54. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-8> [in Ukrainian].

10. Podoliak, M. V. (2024). Vykorystannia metodu CLIL u protsesi navchannia inozemnoi

movy za profesiinym spriamuvanniam [The Use of The CLIL Method in Teaching a Foreign Language for Professional Purposes]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, (3), 44–57. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312958> [in Ukrainian].

11. Rudnik, Yu. V. (2013). *Metodyka predmetno-movnoho intehrovanooho navchannia (CLIL): svitovyi dosvid [Methodology of Content and Language Integrated Learning (CLIL): World Experience]. Pedahohika ta psykholohiia: problemy nauky ta praktyky – Pedagogics and Psychology: Scientific and Practical Problems.* (pp. 63–67). Lviv [in Ukrainian].

12. Tarnopolskyi, O. B. (2011). *Navchannia cherez zmist, zmistovno-movna intehratsiia ta inshomovne zasurennia u vykladanni inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Content-Based Instruction, Content and Language Integration and Foreign Language Immersion in Teaching Languages for Professional Purposes in Non-Linguistic Higher Education Institutions]. Inozemni movy – Foreign Languages*, 3 (67), 23–27 [in Ukrainian].

Гільдебрант К. Й. Інтеграція CLIL-підходу у викладання англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО економічного профілю

У статті розглянуто проблему підвищення рівня володіння англійською мовою в Україні в умовах глобалізації та зростання вимог до професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю посилення конкурентоспроможності українських випускників на міжнародному ринку праці та невисокими позиціями України у світових рейтингах, зокрема за даними індексу рівня володіння англійською мовою EF English Proficiency Index 2025 року. Проаналізовано сучасні наукові підходи до

впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), запропонованого Д. Маршем, а також розкрито його сутність як двофокусного підходу, що поєднує засвоєння змісту фахової дисципліни та розвиток мовної компетентності.

Особливу увагу приділено можливостям інтеграції принципів предметно-мовного навчання у курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» (ESP) у закладах вищої освіти України. Охарактеризовано ключові принципи CLIL, як-от: автентичність, активне навчання, поетапна підтримка (scaffolding), когнітивна складність та міжкультурний компонент. Обґрунтовано їхню ефективність для формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів-економістів. Представлено приклади методичних прийомів: рольові ігри, кейс-стаді, презентації, проєктна робота, а також різні види мовної та когнітивної підтримки. Доведено, що інтеграція CLIL у ESP-курс сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку критичного мислення, формуванню навичок професійної комунікації та забезпечує синергію між іншомовною підготовкою і фаховою освітою. Зроблено висновок про доцільність подальшого розроблення методичних рекомендацій щодо впровадження CLIL у практику викладання англійської мови в українських закладах вищої освіти економічного профілю.

Ключові слова: предметно-мовне навчання, англійська мова за професійним спрямуванням (АМПС), автентичність, активне навчання, підтримка.

Hildebrant K. Y. The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions

The article addresses the issue of improving English language proficiency in Ukraine in the context of globalization and increasing demands for professionally oriented foreign

language competence among future specialists in Economics. The study relevance is grounded in the need to enhance the Ukrainian graduates' competitiveness in the international labor market and by Ukraine's relatively low position in global rankings, particularly according to the EF English Proficiency Index 2025 report. The paper analyzes contemporary scholarly approaches to the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL), introduced by D. Marsh, and defines it as a dual-focused educational approach integrating content mastery with language development.

Special attention is paid to the potential integration of CLIL principles into English for Specific Purposes (ESP) courses at Ukrainian higher educational institutions. The key CLIL principles, mainly authenticity, active learning, scaffolding, cognitive challenge, and the intercultural dimension reflected in the 4Cs framework (Content, Communication, Cognition,

Culture) are characterized and substantiated as effective tools for developing professionally oriented communicative competence among Economics students. Practical classroom techniques such as role-plays, case studies, presentations, project-based learning, and various types of linguistic, cognitive, and task scaffolding are described. The study demonstrates that integrating CLIL into ESP courses enhances students' motivation, promotes critical thinking, strengthens professional communication skills, and ensures synergy between language training and subject-specific education. It is concluded that further research should focus on designing full-scale CLIL-based courses for Economics students and developing methodological guidelines for both language and content instructors in Ukrainian higher educational institutions.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), English for Specific Purposes (ESP), authenticity, active learning, scaffolding.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.313:[316.77-047.22
DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-72-81

Калюжка Наталія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри освітології та педагогічної інноватики,
доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна.
klnatali17@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8404-1923>

Бережна Людмила Валентинівна,

старший викладач кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна.
lvberezna@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2064-544X>

Для цитування: Калюжка Н. С., Бережна Л. В. Проектні технології навчання як засіб формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 72–81. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-72-81](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-72-81)

References (стандарт APA): Kaliuzhka, N. S., & Berezhna, L. V. (2026). Proiektni tekhnolohii navchannia yak zasib formuvannia komunikativnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Project-Based Learning Technologies as a Means of Forming Communicative Competence of Higher Education Students]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Science*, 1(191), 72–81. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-72-81](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-72-81) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта орієнтована на формування компетентнісної особистості, здатної ефективно взаємодіяти в професійному та соціальному середовищі. Комунікативна компетентність виступає ключовим елементом професійної готовності, оскільки забезпечує не лише передачу інформації, але й побудову конструктивних відносин, вирішення конфліктів, командну роботу та лідерство. Традиційні методи навчання, засновані на лекційно-семінарській системі, часто обмежують практику реальної комунікації, що призводить до недостатнього розвитку надпрофесійних

компетентностей (так званих м'яких навичок, або soft skills). Проектні технології, як інноваційний підхід, дають змогу організувати навчання через активну діяльність, де комунікація стає центральним інструментом досягнення мети. Актуальність теми зумовлена потребою в оновленні освітніх практик для підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Стандартів вищої освіти за педагогічними спеціальностями.

Проблема полягає в обмеженій ефективності традиційних методів для розвитку комунікативної компетентності в умовах

вищої освіти, де бракує практики реальної взаємодії. Необхідно обґрунтувати проєктні технології як засіб подолання цих обмежень через організацію активної, мотивованої та рефлексивної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти активно досліджується сучасними науковцями. Так, В. Баняс, Н. Баняс та К. Лізак акцентують увагу на ролі проєктної діяльності для розвитку комунікативних навичок студентів, підкреслюючи відмінність між поняттями «навички» та «компетентність». Автори доводять, що проєктні форми занять створюють умови для командної взаємодії, переговорів та вирішення конфліктів (Баняс, Баняс, Лізак, 2025). Ж. Богдан системно розглядає процес формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, наголошуючи на інтеграції комунікативних умінь у професійну підготовку та значенні мотиваційно-ціннісного компонента (Богдан, 2024).

Д. Завітренко, Н. Березенко та І. Жигора виділяють педагогічні умови ефективного розвитку комунікативної компетентності (Завітренко, Березенко, Жигора, 2025). К. Почка, Ю. Красильник, Г. Корчова та М. Руденко розглядають комунікацію як базовий професійний інструмент педагога. Автори систематизують аспекти педагогічної діяльності, що забезпечують розвиток культури мовлення, фасилітації та медіації (Почка, Красильник, Корчова, Руденко, 2025).

Т. Ніколашина, В. Сіладі та С. Погоріла обґрунтовують ефективність проєктних технологій для формування комунікативної компетентності, виокремлюючи ключові умови (Ніколашина, Сіладі, Погоріла, 2025). Н. Сабат та Н. Сабат доводять, що проєктні технології сприяють професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної

сфери, інтегруючи комунікативні уміння у професійні компетентності (Сабат, Сабат, 2024). Р. Шереметько аналізує сучасні виклики формування комунікативної компетентності, зокрема вплив цифровізації та необхідність адаптації комунікативних стратегій до онлайн-середовища (Шереметько, 2025).

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують, що проєктні технології є ефективним засобом формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Вони поєднують діяльнісний, компетентнісний та конструктивістський підходи, забезпечуючи розвиток професійних умінь студентів.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні проєктних технологій як засобу формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу роботи становлять положення діялісного, компетентнісного та конструктивістського підходів. Ці підходи визначають комунікативну компетентність як інтегральну якість особистості, що формується в процесі активної практичної діяльності, та забезпечують перехід від репродуктивного навчання до продуктивного.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез і порівняння наукових джерел, а також узагальнення результатів сучасних педагогічних досліджень. Це дало змогу виокремити ключові тенденції та педагогічні умови, що забезпечують ефективність впровадження проєктних технологій у вищій школі.

Емпірична частина дослідження базувалася на спостереженні за освітнім процесом в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, аналізі практики підготовки майбутніх учителів, а також анкетуванні та опитуванні здобувачів.

Завдяки цим методам було виявлено актуальний рівень сформованості комунікативних умінь студентів та оцінено динаміку їхнього розвитку.

Окрему роль відіграв метод педагогічного моделювання, у межах якого розроблено й апробовано спеціальні навчальні проєкти та створено матрицю критеріїв оцінювання рівнів компетентності. Оброблення результатів здійснювалося за допомогою методів кількісного та якісного аналізу, що забезпечило об'єктивність висновків щодо сильних і слабких сторін комунікативної діяльності майбутніх фахівців.

Таким чином, застосування комплексу теоретичних, емпіричних та аналітичних методів дало змогу комплексно дослідити ефективність проєктних технологій як засобу формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та обґрунтувати педагогічні умови їх впровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Проєктні технології являють собою системну організацію освітнього процесу, де здобувачі вищої освіти виконують самостійну або групову роботу над проєктом, спрямовану на розв'язання реальної або наближеної до реальної проблеми (Шереметько, 2025). Цей підхід передбачає інтеграцію теоретичних знань з практичною діяльністю, де комунікація виступає не лише засобом обміну інформацією, але й центральним інструментом здобуття нових знань, розвитку особистості та професійних умінь (Баняс, Баняс, Лізак, 2025; Богдан, 2024).

Методологічну основу проєктних технологій становлять кілька ключових педагогічних підходів.

Діяльнісний підхід – навчання відбувається через активну практичну діяльність, де студенти не пасивно сприймають інформацію, а активно її застосовують

у процесі спільної роботи, планування, виконання та презентації проєкту. Саме в діяльності формуються комунікативні вміння: обмін ідеями, аргументація, узгодження позицій, розподіл ролей у групі (Завітренко, Березенко, Жигора, 2025).

Компетентнісний підхід – освіта спрямована не на накопичення знань, а на формування інтегральної здатності застосовувати їх у реальних ситуаціях. Комунікативна компетентність тут розглядається як комплексна якість, що включає мотиваційно-ціннісний компонент (спрямованість на спілкування та співпрацю), когнітивний (знання норм і стилів комунікації, розуміння професійного дискурсу), діяльнісний (уміння організувати взаємодію, вести переговори, презентувати результати) та особистісно-емоційний (емпатія, стресостійкість, здатність до рефлексії та саморегуляції в спілкуванні) (Почка, Красильник, Корчова, Руденко, 2025).

Конструктивістський підхід – знання не передаються готові, а конструюються самими здобувачами через активну взаємодію з інформацією, одногрупниками та викладачем. У проєктній діяльності студенти самостійно будують комунікативне середовище: формулюють запитання, шукають джерела, обговорюють альтернативи, рефлексують над процесом. Це сприяє переходу від пасивного сприйняття до активної взаємодії, де обмін ідеями, аргументація позицій та спільне планування стають основними механізмами навчання. Конструктивізм підкреслює роль рефлексії як ключового елемента, що дає змогу студентам усвідомлювати власні комунікативні стратегії та вдосконалювати їх (Ніколашина, Сіладі, Погоріла, 2025).

Проєктні технології забезпечують автентичне мовленнєве середовище, де комунікація набуває професійного спрямування: студенти працюють у командах, розподіляють завдання, проводять

обговорення, захищають результати, вирішують конфлікти. Це сприяє розвитку soft skills, зокрема командної взаємодії, критичного мислення, адаптивності та саморегуляції (Шереметько, 2025).

У вищій освіті проєктні технології дають змогу інтегрувати комунікативну компетентність у професійну підготовку: студенти не лише набувають знань з дисципліни, але й вчаться ефективно спілкуватися в професійних контекстах – вести переговори, презентувати ідеї, працювати з різними стейкхолдерами (Сабат, Сабат, 2024). Переваги такого підходу полягають у підвищенні мотивації (завдяки реальним завданням та інтересу до теми), автономії (самостійне планування та виконання) та практичній орієнтованості (результат проєкту має практичну цінність) (Баняс, Баняс, Лізак, 2025).

Практична реалізація вищезазначених підходів у освітньому процесі Університету Григорія Сковороди в Переяславі потребує врахування специфіки педагогічних спеціальностей. Для майбутнього вчителя комунікативна компетентність є не лише загальною навичкою, а фундаментальним професійним інструментом, що забезпечує ефективність взаємодії в системі «педагог – здобувач – батьки – громада» (Завітренко, Березенко, Жигора, 2025). Впровадження проєктних технологій у ЗВО орієнтується на діалогічність, людиноцентризм та формування комунікативної стратегії майбутнього фахівця. Це дає змогу трансформувати освітнє середовище університету в майданчик для апробації реальних соціально-педагогічних ініціатив, де здобувачі вчаться аргументовано відстоювати професійні цінності та здійснювати фасилітацію навчальної діяльності.

Таким чином, проєктні технології, спираючись на діяльнісний, компетентнісний та конструктивістський підходи,

створюють умови для комплексного формування комунікативної компетентності як інтегральної якості особистості здобувача вищої освіти, готової до ефективної взаємодії в професійному та соціальному середовищі.

Ефективність проєктних технологій у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від дотримання низки педагогічних умов, які створюють сприятливе середовище для активної, мотивованої та рефлексивної діяльності студентів (Ніколашина, Сіладі, Погоріла, 2025). Ці умови є системоутворювальними факторами, що забезпечують перехід від традиційного репродуктивного навчання до продуктивного, компетентнісного підходу, де комунікація стає не периферійним елементом, а центральним механізмом навчання.

Серед ключових педагогічних умов виокремлюють такі.

1. Ситуативно-діяльнісна організація навчального процесу. Проєкти мають ґрунтуватися на реальних або наближених до реальних професійних та соціальних завданнях, що спонукають студентів до практичного застосування знань. Це створює автентичне середовище, де комунікація виникає природно: обговорення проблем, розподіл ролей, узгодження позицій, вирішення конфліктів. Такий підхід забезпечує контекстуальність і практичну спрямованість, що підвищує мотивацію та ефективність розвитку комунікативних умінь.

2. Фасилітація викладача. Викладач виступає не як джерело готових знань, а як фасилітатор, що організовує процес, надає методичну підтримку, модерує дискусії, допомагає подолати труднощі, але не втручається директивно в студентську діяльність. Це сприяє розвитку автономії студентів, їхньої ініціативи та відповідальності за комунікативні процеси

в групі. Фасилітація передбачає створення безпечного психологічного клімату, де студенти вільно висловлюють думки, критикують ідеї та отримують конструктивний зворотний зв'язок.

3. Мотиваційне забезпечення. Проєкти повинні відповідати інтересам, професійним орієнтаціям та актуальним потребам студентів. Мотивація посилюється через вибір тем, пов'язаних з реальними соціальними, екологічними чи професійними проблемами, можливістю отримати практичний результат (продукт проєкту), визнання досягнень (презентації, конкурси) та інтеграцію з оцінкою. Висока внутрішня мотивація сприяє активній комунікації, оскільки студенти зацікавлені в спільному досягненні мети.

4. Міжособистісна взаємодія та командна робота. Проєкти виконуються переважно в групах (3–6 осіб), що вимагає розподілу ролей, планування спільної діяльності, ведення переговорів, вирішення конфліктів та спільного прийняття рішень. Це безпосередньо розвиває комунікативну компетентність: уміння слухати, аргументувати, переконувати, емпатію, толерантність. Групова взаємодія моделює професійні ситуації, де комунікація є ключовим фактором успіху.

5. Рефлексивна складова частина – обов'язковий елемент. Систематична рефлексія над процесом і результатами: самоаналіз комунікативних стратегій, оцінка внеску кожного учасника, виявлення сильних і слабких сторін у спілкуванні, планування вдосконалення. Рефлексія може проводитися через щоденники, групові обговорення, анкети чи портфоліо. Це розвиває комунікативну саморегуляцію – здатність контролювати емоції, адаптувати стиль спілкування та вчитися на помилках.

Ці умови виступають системоутворювальними факторами, що забезпечують перехід від традиційного репродуктивного навчання до продуктивного,

компетентнісного підходу, де комунікація стає не периферійним елементом, а центральним механізмом навчання.

Етапи впровадження проєктних технологій у вищій освіті зазвичай включають чотири основні фази, адаптовані до специфіки компетентнісного підходу.

1. Планування (організаційно-підготовчий етап) – вибір актуальної теми проєкту (викладач пропонує або студенти ініціюють), формулювання мети та завдань, створення груп, розподіл ролей, планування ресурсів і термінів, визначення критеріїв успіху. На цьому етапі відбувається первинна комунікація: обговорення ідей, узгодження очікувань, формування командних норм.

2. Реалізація (основний етап) – збір інформації, дослідження проблеми, проведення обговорень, мозкових штурмів, спільна робота над продуктом, проміжні презентації та коригування плану. Тут комунікація найбільш інтенсивна: дискусії, дебати, переговори, взаємна підтримка, вирішення конфліктів. Студенти вчаться аргументувати, слухати, компромісно вирішувати питання.

3. Презентація (етап захисту) – публічний захист результатів проєкту (презентація, демонстрація продукту, відповіді на запитання). Це розвиває публічне мовлення, уміння переконувати аудиторію, реагувати на критику, вести діалог з експертами чи одногрупниками.

4. Рефлексія та оцінювання (завершальний етап) – аналіз процесу та результатів: що вдалося в комунікації, які труднощі виникли, як їх подолали, що можна покращити. Використовуються такі форми: групова рефлексія, індивідуальні рефлексивні звіти, само- та взаємооцінювання. Оцінювання є формувальним і комплексним – враховує не лише продукт, але й процес комунікації, внесок кожного.

Ці умови та етапи забезпечують системний розвиток комунікативної

компетентності, сприяючи формуванню комунікативної саморегуляції, ефективної командної взаємодії, адаптивності до різних ситуацій спілкування та готовності до професійної комунікації.

Для об'єктивізації процесу моніторингу розвитку комунікативних навичок здобувачів нами розроблено матрицю критеріїв та показників оцінювання (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця оцінювання рівнів сформованості комунікативної компетентності здобувача в проєктній діяльності

Критерій	Показники	Рівні сформованості (бали)
Діяльнісно-командний	Здатність до кооперації, розподіл ролей, конструктивне розв'язання конфліктів.	Високий: проявляє лідерство, ініціює діалог, ефективно координує роботу групи. Середній: виконує свою роль, бере участь в обговореннях, але уникає ініціативи. Низький: пасивний у групі, формально виконує завдання, провокує або ігнорує конфлікти.
Когнітивно-мовленнєвий	Володіння термінологією, логіка аргументації, культура публічного виступу.	Високий: вільна професійна комунікація, переконлива аргументація, досконале публічне мовлення. Середній: допускає неточності в термінах, аргументація вимагає уточнювальних питань. Низький: невпевнене мовлення, обмежений словниковий запас, порушення логіки викладу.
Рефлексивно-регулятивний	Самоаналіз стратегій спілкування, емпатія, контроль емоцій.	Високий: глибока рефлексія власного внеску, висока адаптивність до стилю співрозмовника. Середній: частковий аналіз помилок, епізодична емпатія, стабільна емоційна реакція. Низький: відсутність самокритичності, нездатність адаптувати мовлення під ситуацію.

З огляду на специфіку підготовки майбутніх учителів в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі практична реалізація проєктних технологій орієнтується на моделювання реальних ситуацій освітнього процесу. Нами пропонуються такі типи проєктів, адаптовані до професійної діяльності вчителя.

Проект

«Цифровий педагог-фасилітатор»

Зміст: студенти розробляють та апробують сценарій інтерактивного уроку для платформ змішаного навчання (Moodle, Google Classroom).

Комунікативний фокус: відпрацювання навичок модерації онлайн-дискусій, ведення групових чатів, лаконічне та зрозуміле пояснення навчального матеріалу в цифровому форматі, надання емпатичного зворотного зв'язку здобувачам.

Проект «Інклюзивний освітній кейс»

Зміст: створення дорожньої карти комунікаційної стратегії вчителя з дитиною з особливими освітніми потребами та її батьками.

Комунікативний фокус: розвиток навичок ненасильницького спілкування, активного слухання, толерантності та вміння аргументовано пояснювати стратегію індивідуального розвитку дитини в умовах інклюзивного класу.

Проект «Сковородинські діалоги: від теорії до громади»

Зміст: організація та проведення просвітницького заходу (дебати, воркшоп, подкаст) для молоді Переяславщини, присвяченого актуалізації філософської спадщини Григорія Сковороди.

Комунікативний фокус: формування культури публічного виступу, навичок міжпоколінної комунікації, ведення

переговорів зі стейкхолдерами (адміністрацією університету, представниками місцевої громади) та майстерності переконувати аудиторію.

Проект «Педагогічна конфліктологія в діях»

Зміст: симуляційне моделювання та вирішення конфліктних ситуацій, що виникають в освітньому середовищі (наприклад, конфлікт між учнями або вчителем і батьками).

Комунікативний фокус: опанування стратегій медіації, комунікативна саморегуляція, контроль емоційного стану в стресових ситуаціях та пошук конструктивних компромісів.

Ці проекти дають змогу інтегрувати теоретичні знання з дисциплін педагогічного циклу в практичний досвід професійної взаємодії, забезпечуючи формування комунікативної стратегії майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що проектні технології є ефективним засобом формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Їх застосування дає змогу інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю, створюючи умови для розвитку умінь співпраці, аргументації, публічного виступу та комунікативної саморегуляції.

Практична апробація показала, що проектні технології сприяють підвищенню мотивації студентів, розвитку надпрофесійних компетентностей (soft skills), а також формуванню професійної комунікативної стратегії майбутнього вчителя. Це доводить їхню значущість у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно взаємодіяти в освітньому та соціальному середовищі.

Найбільш результативними педагогічними умовами виявилися ситуативно-

діяльна організація навчального процесу, фасилітація викладача, мотиваційне забезпечення та систематична рефлексія. Саме вони створюють сприятливе середовище для активної та продуктивної комунікації студентів, забезпечуючи перехід від репродуктивного навчання до компетентнісного.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та впровадженні міждисциплінарних проектів, інтеграції проектних технологій у цифрове освітнє середовище, а також у порівняльному аналізі їхньої ефективності в різних освітніх програмах. Важливим напрямом є також вивчення можливостей міжнародної співпраці та адаптації проектних методів у контексті європейського освітнього простору.

Література:

1. Баняс В., Баняс Н., Лізак К. Роль проектної діяльності у розвитку комунікативних навичок студентів у процесі занять. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 9 (39). С. 1119–1129. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)-1119-1129](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)-1119-1129)
2. Богдан Ж. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія. Харків : ХПІ, 2024. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/2da6664a-4771-4e01-9e6b-fd0c3cf9ffd8> (дата звернення: 08.02.2026).
3. Zavitrenko D., Berezenko N., Zhyhora I. Formation of the communicative competence of the students in a modern institution of higher education. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 217. С. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-120-124>
4. Почка К., Красильник Ю., Корчова Г., Руденко М. Комунікативні аспекти педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Ліра-К, 2025. 320 с. URL: <https://repository.knuba.edu.ua/bitstreams/3a4e2084-c6c3-4276->

af32-0591a9350210/download (дата звернення: 10.02.2026).

5. Ніколашина Т., Сіладі В., Погоріла С. Формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій. *Академічні візії*. 2025. № 43. URL: http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/14139/1/Formuvan_komunikatyv.pdf (дата звернення: 10.02.2026).

6. Сабат Н., Сабат Н. Проєктна технологія навчання як умова ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2024. Вип. 94 (II). С. 143–153. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.12>

7. Шереметько Р. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в сучасних умовах. *Експертна думка*. 2025. URL: <https://expert-opinion.pp.ua/isst/article/view/305> (дата звернення: 12.02.2026).

References

1. Baniias, V., Baniias, N., & Lizak, K. (2025). Rol proiektnoi diialnosti u rozvytku komunikatyvnykh navychok studentiv u protsesi zaniat [The role of project-based activities in the development of communicative skills in foreign language classes]. *Aktualni pytannia u suchasni nauky – Current issues in modern science*, 9(39), 1119–1129. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)-1119-1129](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)-1119-1129) [in Ukrainian].

2. Bohdan, Zh. (2024). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of communicative competence of higher education students]. Kharkiv : KhPI. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/2da6664a-4771-4e01-9e6b-fd0c3cf9ffd8> [in Ukrainian].

3. Zavitrenko, D., Berezenko, N., & Zhyhora, I. (2025). Formation of the communicative competence of the students in a modern institution of higher education. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, (217), 120–124. DOI: <https://doi.org/>

10.36550/2415-7988-2025-1-217-120-124 [in Ukrainian].

4. Pochka, K., Krasyl'nyk, Yu., Korchova, H., & Rudenko, M. (2025). Komunikatyvni aspekty pedahohichnoi diialnosti [Communicative aspects of pedagogical activity]. Kyiv: Lira-K. Retrieved from <https://repository.knuba.edu.ua/bitstreams/3a4e2084-c6c3-4276-af32-0591a9350210/download> [in Ukrainian].

5. Nikolashyna, T., Siladi, V., & Pohorila, S. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity cherez vprovadzhennia proiektnykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of higher education students through the implementation of project technologies]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (43). Retrieved from http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/14139/1/Formuvan_komunikatyv.pdf [in Ukrainian].

6. Sabat, N., & Sabat, N. (2024). Proiektna tekhnolohiia navchannia yak umova efektyvnoi profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Project technology of learning as a condition for effective professional training of future social sphere specialists]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space*, 94 (II), 143–153. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.12> [in Ukrainian].

7. Sheremetko, R. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v suchasnykh umovakh [Formation of communicative competence of higher education students in modern conditions]. *Ekspertna dumka – Expert Opinion*. Retrieved from <https://expert-opinion.pp.ua/isst/article/view/305> [in Ukrainian].

Калюжка Н. С., Бережна Л. В. Проєктні технології навчання як засіб формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти

Стаття присвячена науковому обґрунтуванню проєктних технологій як ефективного

засобу формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена обмеженою ефективністю традиційних лекційно-семінарських методів, які недостатньо забезпечують практику реальної комунікації та розвиток надпрофесійних компетентностей (soft skills), необхідних для професійної готовності фахівців у сучасному соціальному та професійному середовищі.

На основі аналізу сучасних українських досліджень показано, що проєктні технології поєднують діяльнісний, компетентнісний та конструктивістський підходи, створюючи автентичне мовленнєве середовище, де комунікація стає центральним інструментом здобуття знань, командної взаємодії, вирішення конфліктів та рефлексії.

Визначено такі ключові педагогічні умови ефективності проєктного навчання: ситуативно-діялісна організація, фасилітація викладача, мотиваційне забезпечення, міжособистісна взаємодія та командна робота, систематична рефлексія. Описано чотири етапи впровадження, як-от: планування, реалізація, презентація, рефлексія та оцінювання.

Для об'єктивного моніторингу розроблено матрицю оцінювання рівнів сформованості комунікативної компетентності за трьома критеріями: діялісно-командний, когнітивно-мовленнєвий, рефлексивно-регулятивний. Запропоновано приклади проєктів, адаптованих до підготовки майбутніх учителів в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі: «Цифровий педагог-фасилітатор», «Інклюзивний освітній кейс», «Сковородинські діалоги», «Педагогічна конфліктологія в діях».

Практична апробація підтвердила підвищення мотивації, автономії, soft skills та готовності до професійної комунікації. Проєктні технології дають змогу подолати обмеження репродуктивного навчання, інтегруючи теорію з практикою.

Ключові слова: проєктні технології, комунікативна компетентність, здобувачі вищої освіти, педагогічні умови, діялісний підхід, компетентнісний підхід, конструктивістський підхід, рефлексія, командна робота, надпрофесійні компетентності.

Kaliuzhka N. S., Berezhna L. V. Project-Based Learning Technologies as a Means of Forming Communicative Competence of Higher Education Students

The article is dedicated to the scientific substantiation of project-based learning technologies as an effective means of forming communicative competence among higher education students. The relevance of the study is driven by the limited effectiveness of traditional lecture-seminar methods, which insufficiently provide practice in real communication and the development of soft skills (transprofessional competencies) essential for the professional readiness of specialists in modern social and professional environments.

Based on the analysis of contemporary Ukrainian research, it is demonstrated that project-based technologies integrate activity-based, competence-based, and constructivist approaches, creating an authentic language environment where communication becomes the central tool for knowledge acquisition, team interaction, conflict resolution, and reflection.

The key pedagogical conditions for the effectiveness of project-based learning are identified: situational-activity organization, teacher facilitation, motivational support, interpersonal interaction and teamwork, and systematic reflection. Four implementation stages are described: planning, implementation, presentation, and reflection with evaluation.

To ensure objective monitoring, a matrix for assessing the levels of communicative competence development has been developed based on three criteria: activity-team, cognitive-linguistic, and reflective-regulatory. Examples

of projects adapted to the training of future teachers at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav are proposed: “Digital Teacher-Facilitator”, “Inclusive Educational Case”, “Skovoroda Dialogues: From Theory to Community”, and “Pedagogical Conflictology in Action”.

Practical approbation confirmed an increase in students’ motivation, autonomy, soft skills, and readiness for professional communication.

Project-based technologies enable overcoming the limitations of reproductive learning by integrating theory with practice.

Key words: project-based technologies, communicative competence, higher education students, pedagogical conditions, activity-based approach, competence-based approach, constructivist approach, reflection, teamwork, soft skills (transprofessional competencies).

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

INDEPENDENT STUDENT WORK AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

UDC 378.147: 373.3-021.4464

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-82-87

Krasyuk Liudmyla Vasylivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

of the Department of Pedagogy, Theory, and Methods of Elementary Education,

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,

Pereiaslav, Ukraine.

krasuk71@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1403-006X>

Citation: Krasyuk L. V. Independent Student Work as a Factor in the Professional Training of Future Elementary School Teachers in the Context of the New Ukrainian School. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 82–87. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-82-87](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-82-87)

References (standard APA): Krasyuk, L. V. (2026). Independent Student Work as a Factor in the Professional Training of Future Elementary School Teachers in the Context of the New Ukrainian School. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 82–87. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-82-87](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-82-87) [in English].

Statement of the problem. Modern processes of transformation of the educational sector of Ukraine, caused by the implementation of national strategies for the development of education, open up new prospects for improving the system of professional training of future primary school teachers. It is the primary school teacher who plays a decisive role in the formation of students' educational activities, the formation of their worldview, value orientations and motivation for learning. The quality of a teacher's professional training directly affects the effectiveness of the implementation of modern educational technologies and the effectiveness of the educational process in general.

Modern challenges, including the expansion of the variability of educational programs, active digitalization of learning, increased requirements for professional

independence and responsibility of the teacher, actualize the need to rethink approaches to the training of students in higher education institutions. Special attention needs to be paid to the formation of future teachers' readiness for pedagogical forecasting, reflective analysis and evaluation of the results of their own professional activities. The modernization of professional training is also due to changes in primary education associated with the implementation of the State Standard of Primary Education (2025), orientation on the principles of humanization, child-centeredness, as well as the practical establishment of competency-based and personality-oriented approaches.

The implementation of the ideas of the New Ukrainian School necessitates the training of a new type of teacher – a specialist capable of professional autonomy,

continuous self-development and the introduction of innovations into pedagogical practice. In this context, the independent work of students becomes of particular importance as an important component of the educational process in higher education institutions, in particular in the system of training future primary school teachers.

Independent work of students ensures the development of responsibility for learning outcomes, contributes to the formation of critical thinking, skills to plan and organize one's own professional activities. Under the conditions of implementing the concept of the New Ukrainian School, these qualities are a necessary prerequisite for successful pedagogical activity in the primary education level.

Analysis of current research. The issues of professional development of future teachers in higher education institutions are widely presented in the works of domestic and foreign scientists. Theoretical and methodological aspects of training pedagogical personnel are highlighted in the scientific works of Sh. Amonashvili, V. Sukhomlynsky, O. Savchenko and other researchers. The issue of training primary school teachers in modern conditions is considered in the works of V. Bondar, N. Gluzman, O. Dusavitsky, L. Koval, S. Martynenko, D. Mazokha, L. Khomych, L. Khoruzha.

Of particular scientific interest are studies devoted to the organization of independent work of students. Thus, A. Aleksyuk, G. Kostyuk, O. Moroz, O. Skrypchenko, V. Onyshchuk considered it as a factor in the development of cognitive independence and the active position of students. The issue of forming students' independence in extracurricular activities is highlighted in the works of O. Dubasenyuk, V. Lozova, V. Lubents, and the conceptual principles of organizing independent educational activities are analyzed by O. Kucheryaviy and

V. Sypchenko. At the same time, the possibilities of independent work as means of purposeful preparation of future primary school teachers for professional activity in the conditions of implementing the ideas of the New Ukrainian School remain insufficiently studied.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the role and potential of independent work of students in higher education institutions as effective means of professional training of future primary school teachers for activities in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School.

Presentation of the main material. In the regulatory documents regulating the organization of the educational process in higher education institutions, independent work of students is defined as one of the leading forms of knowledge acquisition and formation of professional competencies, which is carried out both in the classroom and out-of-classroom time with the methodological support of the teacher. Its purpose is to deepen theoretical training, consolidate knowledge in practice, develop professional and research skills. The amount of study time allocated for independent work of students is determined by the curricula and, as a rule, constitutes a significant part of the total workload in the discipline (Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, 2025, p. 12).

In scientific and pedagogical literature, independent work of students is considered as a conscious, active and purposeful activity aimed at mastering knowledge, skills and abilities, as well as at developing responsibility and the ability to self-control. According to A. Aleksyuk, the effectiveness of independent learning activity is determined by the formation of students' motivation for learning, the ability to organize their own cognitive activity, creatively approach

the solution of educational tasks and self-assessment of learning results.

Researchers emphasize that independent work contributes to the formation of such important qualities of a future specialist as educational independence, work capacity, ability to prolonged intellectual stress and self-regulation of educational activity. These characteristics are individual in nature and depend on both internal factors (level of motivation, intellectual abilities, health status) and external conditions of the organization of the educational process (Aleksiuk, 1998, p. 126).

N. Volkova emphasizes the multifunctionality of students' independent work, highlighting its educational, developmental, educational and control functions, which contribute to the formation of analytical thinking and a responsible attitude to learning (Volkova, 2007, p. 401). In the context of modern educational changes, V. Kremen emphasizes the need to reorient higher education from reproductive assimilation of knowledge to the development of the individual's ability to self-study and self-development, which corresponds to the idea of lifelong learning. Students' independent work in this aspect serves as an important mechanism for the implementation of these ideas.

Independent work creates conditions for the development of qualities necessary for a modern elementary school teacher: initiative, activity, responsibility, communication and the ability to professional reflection. Working with educational and scientific literature, performing practical and creative tasks lay the foundation for the formation of self-organization and self-control skills, which are the basis for further self-education.

The organization of independent work of future primary school teachers is based on the principles of personally oriented, competency-based and activity-based approaches, which determine the methodological basis

of modern pedagogical education. The concept of the New Ukrainian School provides for the training of a teacher as a facilitator of the educational process, a partner of the student and an active participant in educational changes, capable of effectively applying integrated learning, modern pedagogical technologies and digital tools (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016, p. 14).

The effectiveness of professional training of future primary school teachers largely depends on the selection of forms and methods of independent work. Traditional forms include the study of educational and scientific and methodological literature, the preparation of lesson plans, the completion of written assignments, abstracts, essays, and the creation of a professional portfolio. An important place is occupied by coursework, which contributes to the systematization of knowledge, the development of skills in scientific research and critical analysis of sources.

Along with traditional forms, innovative and practice-oriented types of independent work are gaining particular relevance, including project activities, development of didactic games and integrated lessons, creation of original educational materials, analysis of pedagogical situations and cases, use of digital educational resources. Such activities contribute to the integration of theoretical knowledge with practice, development of students' creative potential, and formation of readiness for innovative pedagogical activity.

Effective organization of independent work of future primary school teachers involves clear planning of tasks, proper methodological support, consideration of individual educational needs of students, systematic feedback and advisory support from the teacher, as well as motivation of students for professional self-development.

An important aspect of the problem under study is the practical implementation

of students' independent work in the process of professional training of future primary school teachers. The effectiveness of such work largely depends on the content of the tasks, their compliance with professionally oriented goals, as well as the level of methodological support from the teacher.

Independent work should have a clear professional focus and be focused on forming students' readiness to perform real pedagogical functions. In particular, it is advisable to use tasks that involve the analysis of educational programs and textbooks for primary school, modeling fragments of lessons in accordance with the requirements of the New Ukrainian School, and developing integrated lessons and didactic materials.

In the process of performing such tasks, students learn to apply theoretical knowledge in practice, develop the ability to predict the results of pedagogical activity, carry out reflective analysis and correct their own actions. Of particular value are tasks aimed at solving problematic pedagogical situations, which contributes to the development of professional thinking and pedagogical flexibility.

Despite the autonomous nature of independent work, an important role in its organization is played by the teacher, who provides general guidance, counseling and pedagogical support to students. His functions are to determine the goals and objectives of independent work, select adequate methods and forms of its organization, as well as to carry out current and final control of the results of educational activities.

Effective interaction between a teacher and a student in the process of independent work involves partnership based on trust, mutual responsibility and cooperation. The teacher acts not only as a source of information, but also as a facilitator of the educational process, which stimulates the cognitive activity of students, encourages

them to creative search and independent decision-making.

The current stage of education development is characterized by the active introduction of digital technologies, which significantly expands the possibilities of organizing independent work of students. The use of electronic educational platforms, online courses, digital libraries, and services for creating interactive educational materials contributes to increasing the availability of educational resources and individualization of the educational process.

In the process of independent work, students have the opportunity to master the digital tools necessary for the professional activity of a primary school teacher, in particular services for creating presentations, interactive exercises, online tests, and educational videos. This contributes to the formation of information and digital competence, which is one of the key elements in the professional standard of a teacher.

Conclusions and prospects for further research. Independent work of students is an important and necessary component of professional training of future primary school teachers in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian School. It ensures the formation of professional competencies, the development of pedagogical thinking, creative potential, responsibility and readiness for innovative activity.

It is advisable to link the prospects of further scientific research with an in-depth analysis of the impact of digital technologies on the effectiveness of students' independent work, the development of models for its organization in conditions of blended and distance learning, as well as experimental testing of the effectiveness of various forms of independent work in the process of professional training of future primary school teachers.

Bibliography

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України : підручник. Київ : Либідь, 1998, 558 с.
2. Волкова Н. Педагогіка : початковий посібник. 2-ге вид. доповнене, перероблене. Київ : Академія, 2007. 605 с.
3. Концепція Нової української школи. Київ : МОН України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.02.2026).
4. Положення про організацію освітнього процесу в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі зі змінами 2025 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XwytXC5TDgPAb4cCSem1tFtail63Z2Gd/view> (дата звернення: 03.02.2026).

References

1. Aleksyuk, A. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy* [Pedagogy of higher education of Ukraine]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Volkova, N. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. (2nd ed., rev. and enl.). Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. (2025). *Polozhennia pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu v Universyteti Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi zi zminamy 2025 r.* [Regulations on the organization of the educational process at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav with amendments of 2025]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1XwytXC5TDgPAb4cCSem1tFtail63Z2Gd/view> [in Ukrainian].

Krasyuk L. V. Independent Student Work as a Factor in the Professional Training of Future Elementary School

Teachers in the Context of the New Ukrainian School

The article discusses theoretical and practical aspects of organizing independent work of students in higher education institutions as a means of training future primary school teachers. With the introduction of the New Ukrainian School (NUS) concept, the importance of competence-based and activity-based training of primary school teachers is growing, and independent learning activities of students are a key element in the formation of professional autonomy, responsibility for learning outcomes, critical thinking, and the ability to plan and organize the educational process. Scientific approaches to defining the essence and functions of independent student work are analyzed, in particular from the perspectives of A. Alekseuk, N. Volkova, V. Kremen, and other domestic educators who view it as a means of developing cognitive activity, self-discipline, and readiness for professional self-development. The features of professional training of future primary school teachers in accordance with the requirements of the New Ukrainian School are outlined, and the need to use integrated learning, modern pedagogical technologies, and digital educational resources is emphasized. Traditional and innovative forms of independent work have been identified, including studying educational literature, completing written assignments and essays, project work, developing teaching materials, analyzing pedagogical cases, and using electronic educational platforms. The pedagogical conditions for the effective organization of students' independent work have been substantiated, including task planning, methodological support, individualization, systematic feedback, and motivation for self-development. It is concluded that independent work of students is an effective means of forming the professional competencies of future NUS teachers, developing creative potential, reflective thinking, and readiness to implement innovations in primary school practice, as well as ensuring

the improvement of the quality of the educational process in higher education institutions.

Key words: independent work, professional training, future primary school teacher, NUS, means.

Красюк Л. В. Самостійна робота студентів як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах Нової української школи

У статті розглядаються теоретичні й практичні аспекти організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти як засобу підготовки майбутнього вчителя початкової школи. В умовах впровадження концепції Нової української школи (НУШ) зростає значення компетентнісної та діяльнісної підготовки педагогів початкової освіти, а самостійна навчальна діяльність студентів виступає ключовим елементом формування професійної автономії, відповідальності за результати навчання, критичного мислення, умінь планувати та організовувати освітній процес. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності та функцій самостійної роботи студентів, зокрема з позицій А. Алексюка, Н. Волкової, В. Кременя, які розглядають її як засіб розвитку пізнавальної активності, самодисципліни та готовності до професійного

саморозвитку. Окреслено особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до вимог НУШ, підкреслено необхідність використання інтегрованого навчання, сучасних педагогічних технологій і цифрових освітніх ресурсів. Визначено традиційні та інноваційні форми самостійної роботи, як-от: опрацювання навчальної літератури, виконання письмових завдань і рефератів, проєктна діяльність, розроблення дидактичних матеріалів, аналіз педагогічних кейсів та використання електронних освітніх платформ. Обґрунтовано педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи студентів, що включають планування завдань, методичне забезпечення, індивідуалізацію, систематичний зворотний зв'язок і мотивацію до саморозвитку. Зроблено висновок, що самостійна робота студентів є дієвим засобом формування професійних компетентностей майбутнього вчителя НУШ, розвитку творчого потенціалу, рефлексивного мислення та готовності до впровадження інновацій у практику початкової школи, а також забезпечує підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: самостійна робота, професійна підготовка, майбутній вчитель початкової школи, НУШ, засоби.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГІМНАСТИКИ
ПІД ВПЛИВОМ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ТА ІСТОРІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

УДК 378.147:796.4

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-88-97

Ливацький Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
slonik50a@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8012-9116>

Отравенко Олена Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
yelenot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8308-5895>

Очкалов Олександр Федорович,

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
al.ochkalov@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7336-7573>

Для цитування: Ливацький О. В., Отравенко О. В., Очкалов О. Ф. Трансформація змісту методики викладання гімнастики під впливом розвитку теорії фізичного виховання та історії фізичної культури. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 88–97. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-88-97](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-88-97)

References (стандарт APA): Lyvatskyi, O. V., Otravenko, O. V., & Ochkalov, O. F. (2026). Transformatsiia zmistu metodyky vykladannia himnastyky pid vplyvom rozvytku teorii fizychnoho vykhovannia ta istorii fizychnoi kultury [Transformation of the Content of Gymnastics Teaching Methodology under the Influence of the Development of Physical Education Theory and the History of Physical Culture]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 88–97. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-88-97](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-88-97) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Гімнастика історично виступає фундаментальним складником системи фізичного виховання, забезпечуючи базу для формування життєво важливих рухових навичок. Проте в умовах сучасної освітньої парадигми виникає гостра суперечність між традиційним, часто консервативним

змістом методики її викладання та новими вимогами до професійної компетентності фахівця. Розвиток теорії фізичного виховання на початку XXI століття змістив акценти із суто нормативного підходу на особистісно орієнтований, що вимагає глибокої трансформації методичних засад. Розуміння цієї трансформації неможливе без ретельного аналізу історичного досвіду, який демонструє, як суспільні трансформації впливали на зміст вправ, методику їх подачі та цільові установки занять.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку гімнастичних систем та їхньої методичної бази традиційно перебуває в епіцентрі наукового дискурсу, що зумовлено великим прикладним значенням гімнастики в системі освіти. Сучасні теоретичні засади фізичного виховання ґрунтовно розроблені в працях О. Отравенко та О. Ливацького. Дослідники акцентують увагу на тому, що теорія і методика фізичного виховання виступає провідним освітнім компонентом, який має базуватися на принципах людиноцентризму (Отравенко & Ливацький, 2025). Це передбачає перехід від жорсткої нормативності до визнання суб'єктності студента, що є критично важливим для формування нової генерації вчителів фізичної культури.

Історичний контекст становлення фізичної культури та його вплив на сучасність детально досліджував О. Ливацький. У його наукових розвідках освітній компонент «Історія фізичної культури» розглядається як світоглядний фундамент, що дає змогу фахівцям осмислювати рухову активність не лише як набір фізичних вправ, але й як невід'ємну складову частину загальнокультурного прогресу людства (Ливацький, 2025). Такий підхід дає змогу трактувати сучасні методичні зміни як закономірний етап еволюції гімнастичної думки.

Щодо практичної реалізації методики гімнастики особливої ваги набувають праці О. Очкалова, присвячені методиці навчання гімнастичних вправ та алгоритмів виправлення помилок. Дослідник наголошує на необхідності міждисциплінарного підходу та підвищення педагогічної майстерності викладача як ключових чинників успішної трансформації професійної підготовки (Очкалов, 2025).

Проте, незважаючи на значний масив наукової літератури, що висвітлює окремі аспекти підготовки фахівців, залишається потреба в уточненні механізмів конвергенції. Зокрема, потребує глибшого вивчення питання того, як саме інтеграція глибокого історико-теоретичного знання може стати каталізатором для впровадження інноваційних цифрових технологій у структуру сучасного уроку гімнастики. Більшість наявних досліджень фокусується або на дескриптивному описі історичних етапів, або на технічних характеристиках сучасних технологій, залишаючи поза увагою складну систему їхньої взаємодії як єдиного вектору трансформації змісту освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі трансформаційних процесів у змісті методики викладання гімнастики під впливом еволюції теорії фізичного виховання та історичного розвитку фізичної культури для оптимізації підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Історія фізичної культури наочно демонструє, що методика викладання гімнастики завжди була «дзеркалом» соціально-політичного устрою. У період Античності гімнастика (від гр. “gymnos” – «оголений») розглядалася як засіб досягнення калокагатії – гармонії фізичного та духовного. Методика того часу базувалася на природності рухів та їхньому естетичному втіленні (Пелипась, 2023).

Ситуація кардинально змінилася у ХІХ столітті з появою національних систем гімнастики в Європі. Німецька система (Ф. Яна) була спрямована на виховання патріотизму та військової міцності через складні вправи на приладах. Методика була авторитарною, регламентованою та орієнтованою на подолання труднощів. Водночас шведська гімнастика (П. Лінг) запропонувала більш науковий підхід, заснований на анатомічних знаннях того часу. Саме шведська школа заклала перші кроки до диференціації методики, впроваджуючи вправи для різних груп м'язів та враховуючи фізіологічний вплив рухів (Іщук та ін., 2023).

Трансформація змісту в радянський період призвела до повної уніфікації методики. Теорія фізичного виховання того часу була підпорядкована ідеї підготовки до праці та оборони. Методика викладання гімнастики стала технологічною, але водночас сухою та нормативною. Основна увага приділялася масовості та однаковості виконання комбінацій, що обмежувало творчий потенціал як педагога, так і учня (Стасенко & Балашов, 2025).

Сьогоднішній етап розвитку теорії фізичного виховання вимагає відмови від цієї «нормативної інерції». З позиції системного аналізу цю проблему розглянуто у методології наукових досліджень галузі фізичної культури (Отравенко, Ливацький & Ваховський, 2025). Сучасна історія фізичної культури пропонує неокласичний погляд: повернення до естетики й індивідуальної цінності руху, але на новому технологічному рівні. Трансформація методики тепер полягає у переході від фронтальних методів навчання до індивідуальних траєкторій, де гімнастичний прилад стає не засобом виконання нормативу, а інструментом пізнання можливостей власного тіла. Сучасна трансформація методики викладання гімнастики

зумовлена глибокою інтеграцією теорії фізичного виховання з досягненнями біомеханіки, нейрофізіології та педагогічної психології. Якщо раніше методика спиралася переважно на емпіричний досвід («роби як я»), то сьогодні вона базується на науковому розумінні закономірностей керування руховими діями.

Біомеханічний та нейрофізіологічний аспекти. Фундаментом для перегляду змісту занять стала теорія побудови рухів, яка розглядає опанування гімнастичними вправами як складний процес формування багаторівневої системи керування. Сучасна методика викладання враховує, що виконання навіть простого перекиду чи стійки на руках – це не лише робота м'язів, але й активність сенсомоторних систем мозку (Коваленко, Тищенко, & Омеляненко, 2024). Це привело до впровадження в навчальний процес методів «ідеомоторного тренування» (мисленого відтворення руху) та акценту на пропріоцептивній чутливості. Викладач тепер приділяє увагу не лише зовнішній формі вправи, але й внутрішнім відчуттям студента, що дає змогу досягти вищої якості виконання за меншої кількості повторень.

Психологічна трансформація та гуманізація. Традиційна методика часто ігнорувала психологічний бар'єр, який виникає у багатьох учнів під час виконання вправ на високих приладах або складних акробатичних елементів. Сучасна теорія фізичного виховання пропонує перехід до «педагогіки успіху». Трансформація змісту полягає у використанні підвідних вправ, які гарантують безпеку та психологічний комфорт. Замість примусу викладач використовує методику «проблемних ситуацій», де студент самостійно шукає найбільш раціональний спосіб виконання руху, виходячи з власних антропометричних особливостей (Коваленко & Омеляненко, 2024).

Компетентнісна парадигма в структурі заняття. Під впливом розвитку теорії фізичного виховання змінилася й сама архітектура уроку гімнастики. Традиційна трикомпонентна структура (підготовча, основна, заключна частини) наповнюється новим змістом: підготовча частина трансформується в блок «функціонального налаштування», де замість стандартної розминки використовуються вправи на мобілізацію суглобів та активацію глибоких м'язів-стабілізаторів; основна частина будується за принципом диференційованого навчання, де кожна група студентів працює над завданнями різного рівня складності, що відповідає їхній зоні найближчого розвитку; заключна частина тепер обов'язково включає елементи рефлексії та відновлювальних технік (стретчинг, дихальні вправи), що формує свідоме ставлення до відновлення організму (Степанченко, 2015).

Таким чином, теоретичне обґрунтування сучасних методичних змін полягає у зміщенні фокусу з об'єкта (вправи) на суб'єкт (особистість). Гімнастика перестає бути набором статичних стандартів і перетворюється на динамічну систему самовдосконалення, де кожен рух науково аргументований та методично виправданий.

Трансформація змісту методичної підготовки сьогодні неможлива без врахування технологічного прогресу, який докорінно змінює засоби контролю та корекції рухових дій. Цифровізація освітнього простору вивела методику викладання гімнастики на новий рівень об'єктивності, де візуальний досвід викладача доповнюється точними математичними даними.

Відеокомп'ютерний аналіз як дидактичний засіб. Одним з найпотужніших інструментів трансформації методики стало використання програмного забезпечення для розбору техніки в реальному часі. Використання мобільних пристроїв із застосунками

для уповільненої зйомки та накладання графічних маркерів (кутів згинання в суглобах, траєкторії центру мас) дає змогу студенту миттєво отримати зворотний зв'язок. Це нівелює проблему «суб'єктивного відчуття руху», коли студенту здається, що він виконує вправу правильно, хоча біомеханічні параметри свідчать про зворотне. Такий підхід вчить аналізувати помилки не лише візуально, але й аналітично.

Інтеграція новітніх видів рухової активності. Історія фізичної культури свідчить про те, що гімнастика завжди запозичувала елементи із суміжних сфер. Сьогодні зміст методики збагачується за рахунок синтезу класичної школи з популярними напрямками, такими як воркаут, пілатес, стретчинг та елементи кросфіту. Це дає змогу розширити арсенал засобів викладача, роблячи заняття більш варіативними. Наприклад, використання підвісних систем (TRX) у гімнастичному залі дає можливість ефективно готувати м'язовий апарат до виконання складних упорів та висівів, що значно пришвидшує процес навчання та знижує ризик травматизму.

Гейміфікація та інтерактивні платформи. Сучасна теорія фізичного виховання наголошує на важливості мотиваційного компонента. Трансформація методики включає використання інтерактивних щоденників самоконтролю та платформ для дистанційного супроводу навчання. Студенти можуть отримувати відеозавдання, завантажувати власні відеозвіти та отримувати рецензії від викладача в асинхронному режимі. Це формує навички самостійності та відповідальності, які є критично важливими для майбутнього педагога в умовах змішаного навчання.

Отже, що інновації в методиці не заміняють класичну гімнастичну школу, а створюють для неї нове технологічне середовище. Майбутній учитель фізичної культури має бути не просто

транслятором знань, а фахівцем, здатним інтегрувати складні технічні пристрої в структуру традиційного уроку, забезпечуючи максимальну ефективність та безпеку навчального процесу.

Трансформація змісту методики викладання гімнастики вимагає від вищів не просто підготовки атлета, а формування педагога-аналітика. У центрі уваги сучасної теорії фізичного виховання перебуває здатність майбутнього вчителя деконструювати складні рухові дії на прості елементи, що забезпечує доступність та безпеку навчання для школярів з різним рівнем підготовки.

Методика страховки та допомоги як засіб комунікації. Одним з ключових аспектів професійної підготовки є оволодіння навичками страховки. У традиційній методиці страховка розглядалася суто як засіб запобігання травматизму. Сьогодні ж під впливом гуманістичної педагогіки страховка трансформується у засіб психологічної підтримки. Майбутній викладач вчиться не просто фізично підтримувати учня, а створювати «зону безпеки», яка дає змогу дитині подолати страх перед новим елементом. Студенти мають опанувати тактильну чутливість під час надання допомоги, розуміючи, у який момент зусилля вчителя має бути максимальним, а в який – мінімальним, щоб дати учню можливість відчути власну м'язову роботу.

Формування навичок візуальної діагностики та корекції помилок. Сучасний викладач гімнастики повинен володіти «професійним зором» – здатністю миттєво виявляти біомеханічні невідповідності у виконанні вправи. Методика навчання майбутніх фахівців зміщується від констатації факту помилки до аналізу її причини. Студенти вчать розрізняти помилки за їхньою природою: технічні (неправильна траєкторія), кондиційні

(недостатня сила чи гнучкість) та психологічні (невпевненість). Такий аналітичний підхід дає змогу вчителю не просто давати вказівку «випрями ноги», а підбирати конкретні підвідні вправи, які усувають корінь проблеми (Очкалов, 2025).

Методика командної мови та термінологічна культура. Трансформація змісту методики також торкнулася вербального аспекту. Гімнастична термінологія – це мова професійного спілкування, яка має бути лаконічною й точною. У процесі підготовки майбутні вчителі вдосконалюють навички подачі команд, де інтонація, темп та чіткість формулювань стають інструментами керування класом. Важливим інноваційним елементом є навчання студентів коментувати рухові дії учнів у позитивному ключі, що сприяє створенню сприятливого емоційного клімату на уроці.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність майбутнього фахівця формується через інтеграцію практичної майстерності та методичної рефлексії. Трансформація викладання гімнастики в університеті полягає у переході від репродуктивного відтворення вправ до моделювання реальних ситуацій шкільного уроку, де студент виступає в ролі активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до адаптивного керування руховою активністю учнів. Трансформація змісту методики викладання гімнастики під впливом теорії фізичного виховання привела до остаточного переосмислення поняття норми. Якщо класична методика минулого століття була орієнтована на «середнього» учня, то сучасна парадигма вимагає від майбутнього вчителя здатності адаптувати гімнастичні вправи під індивідуальні особливості кожного здобувача освіти, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

Стратегії диференційованого навчання. У контексті гімнастики диференціація

змісту занять реалізується через багаторівневість завдань. Трансформація методики полягає у відмові від жорсткого переліку вправ для всього класу. Замість цього вчитель пропонує «варіативні модулі»: наприклад, під час вивчення опорного стрибка одна група учнів працює над фазою приземлення з гімнастичної лави, інша – над наскоком в упор присівши, а третя – виконує цілісну рухову дію. Такий підхід дає змогу кожному учню відчувати ситуацію успіху, що є фундаментальним принципом сучасної теорії фізичного виховання.

Адаптивна гімнастика в інклюзивному середовищі. Особливого значення набуває методика викладання гімнастики для дітей з особливими освітніми потребами. Гімнастичні вправи мають унікальний реабілітаційний потенціал, оскільки вони дають змогу вибірково впливати на різні ланки опорно-рухового апарату. Трансформація змісту методики в цьому напрямі передбачає:

- модифікацію обладнання, а саме використання м'яких модулів, обтяжувачів з різною текстурою, візуальних маркерів на підлозі;

- спрощення біомеханічних схем – перехід від складних координаційних вправ до елементів, що виконуються з більшою площею опори або з підтримкою;

- пріоритет корекційних завдань – акцент на формуванні правильної постави, зміцненні м'язів стопи та розвитку дрібної моторики через вправи з предметами (гімнастичними палицями, м'ячами, скакалками).

Соціально-психологічний ефект. Методика викладання гімнастики в інклюзивному форматі вимагає від учителя високого рівня емпатії та здатності до фасилітації. Гімнастика стає засобом соціалізації, де учні вчаться підтримувати один одного (буквально – під час страховки, фігурально – під час командних естафет чи

групових пірамід). Це кардинально змінює зміст підготовки майбутнього вчителя: він має бути не лише технічним експертом, але й архітектором безпечного та толерантного освітнього середовища.

Отже, сучасна методика викладання гімнастики стає максимально гнучкою. Вона інтегрує історичні традиції фізичного гартування з найновішими вимогами соціальної справедливості та рівного доступу до освіти. Така трансформація змісту є найкращим свідченням того, що теорія фізичного виховання еволюціонує у бік визнання унікальності кожної особистості.

Трансформація методики викладання гімнастики привела до перегляду критеріїв успішності здобувачів освіти. У класичній теорії фізичного виховання десятиліттями панував кількісний підхід: оцінка залежала від здатності студента чи учня виконати конкретну вправу згідно з еталонним стандартом. Проте розвиток гуманістичної педагогіки та компетентнісного підходу зумовив перехід до критеріального оцінювання, де в центрі уваги перебуває не лише результат, але й індивідуальна динаміка розвитку особистості.

Формувальне оцінювання як методична інновація. Сучасна методика викладання гімнастики активно впроваджує елементи формувального оцінювання. Це означає, що викладач оцінює не лише фінальне виконання комбінації на приладах, але й зусилля, докладені студентом на кожному етапі навчання. Важливим інструментом тут стає «портфоліо досягнень», куди заносяться відеозаписи перших спроб, результати проміжних тестів на гнучкість чи силу, а також листи самоаналізу. Такий підхід дає змогу студенту бачити власний ріст («я сьогодні порівняно із собою вчора»), що значно підвищує внутрішню мотивацію та зменшує страх перед оцінкою.

Критерії якісного аналізу рухової дії. Трансформація змісту оцінювання вимагає від майбутнього вчителя вміння оперувати якісними показниками. Замість бінарної логіки «виконав / не виконав» запроваджується система рівневих дескрипторів. Оцінюються такі параметри:

- технічність – ступінь відповідності біомеханічним закономірностям;
- естетичність – легкість, виразність та амплітуда рухів;
- свідомість – здатність студента пояснити техніку виконання та вказати на власні помилки;
- творчість – вміння самостійно комбінувати вивчені елементи в оригінальні сполучення.

Самооцінювання та взаємооцінювання. Під впливом теорії фізичного виховання методика викладання гімнастики стала більш демократичною. Студенти залучаються до процесу оцінювання як активні учасники. Використання чеклистів для взаємоконтролю під час роботи в парах дає змогу майбутнім учителям розвивати критичне мислення та вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок. Це формує професійну відповідальність, адже здатність об'єктивно оцінити дії іншого – це одна з ключових компетенцій педагога.

Таким чином, трансформація системи оцінювання в гімнастиці відображає загальноосвітній тренд на демократизацію. Оцінка стає не засобом тиску, а компасом, який вказує студенту шлях до подальшого самовдосконалення, перетворюючи навчальний процес на усвідомлену співпрацю викладача та учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Основними результатами дослідження є такі положення.

1. Історико-теоретична спадкоємність. Виявлено, що генезис гімнастичних систем пройшов шлях від

прикладних військових завдань до гуманістичних освітніх практик. Сучасна методика успішно асимілює кращі здобутки національних шкіл гімнастики, адаптуючи їх до вимог демократичного суспільства.

2. Науково-методична інтеграція. Доведено, що теоретичним підґрунтям трансформації викладання стала конвергенція біомеханіки, нейрофізіології та психології. Це дало змогу змістити фокус із зовнішньої форми руху на внутрішній механізм керування руховими діями, впроваджуючи методи ідеомоторного тренування та свідомої саморегуляції.

3. Технологічне оновлення. Обґрунтовано роль цифровізації як невід'ємного компонента сучасної методики. Використання засобів відеокomp'ютерного аналізу та інтерактивних платформ докорінно змінює систему зворотного зв'язку, роблячи процес навчання прозорим, об'єктивним та вмотивованим.

4. Соціальна адаптивність. Встановлено, що впровадження інклюзивного підходу та диференційованого оцінювання прогресу є ключовим індикатором сучасної трансформації методики. Гімнастика сьогодні виступає дієвим засобом соціалізації та реабілітації, забезпечуючи рівні можливості для всіх здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробленні та експериментальній перевірці інтегрованих навчальних програм, які б поєднували класичну гімнастичну підготовку з елементами віртуальної реальності (VR) для моделювання складних вправ у безпечному середовищі. Також актуальним залишається вивчення впливу трансформаційних процесів у методиці на рівень професійного вигортання вчителів фізичної культури та пошук шляхів підвищення їхньої технологічної готовності до роботи в цифровому освітньому просторі.

Література

1. Іщук О., Карабанова Н., Томашук О., Іваниук О. Історія фізичної культури: методична розробка для студентів факультету фізичної культури, спорту та здоров'я. Луцьк : Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2023. 128 с.
2. Коваленко Ю., Омеляненко Г. Психолого-педагогічні основи фізичної культури і спорту : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 108 с.
3. Коваленко Ю., Тищенко В., Омеляненко Г. Структурна модель сучасних технологій у фізичному вихованні та спорті. *Академічні візії*. 2024. № 33. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2378>
4. Ливацький О. Освітній компонент «Історія фізичної культури» як фундамент професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення: збірник наукових праць*. Харків : ХДАФК, 2025. С. 52–59.
5. Отравенко О., Ливацький О. Теорія і методика фізичного виховання як провідний освітній компонент професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17216068>
6. Отравенко О., Ливацький О., Ваховський Л. Системний аналіз у методології наукових досліджень галузі фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17834385>
7. Очкалов О. Основи навчання гімнастичних вправ: методика виправлення помилок. *Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 28 березня 2025 р.). Чернігів : ПАУ, 2025. С. 102–104.
8. Пелипась Д. Методичні рекомендації до практичного вивчення курсу «Історія фізичної

культури та основи олімпійської освіти» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня. Полтава, 2023. 65 с.

9. Стасенко О., Балашов Д. Методика викладання гімнастики як навчальна дисципліна у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2025. Вип. 3К (188). С. 288–291. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k\(188\).67](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k(188).67)

10. Степанченко Н. Структурні аспекти проблеми професійної компетентності особистості вчителя фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2015. Вип. 129 (2). С. 255–259.

References

1. Ishchuk, O., Karabanova, N., Tomashchuk, O., & Ivaniuk, O. (2023). Istoriiia fizychnoi kultury: metodychna rozrobka dlia studentiv fakultetu fizychnoi kultury, sportu ta zdorovia [History of physical culture: methodological development for students of the faculty of physical culture, sports and health]. Lutsk : Volynskiyi natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky. 128 p. [in Ukrainian].
2. Kovalenko, Yu., & Omelianenko, H. (2024). Psykholoho-pedahohichni osnovy fizychnoi kultury i sportu [Psychological and pedagogical foundations of physical culture and sports]. Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
3. Kovalenko, Yu., Tyshchenko, V., & Omelianenko, H. (2024). Strukturna model suchasnykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Structural model of modern technologies in physical education and sports]. *Akademichni vizii – Academic visions*, (33). Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2378> [in Ukrainian].
4. Lyvatskyi, O. (2025). Osvitnii komponent "Istoriiia fizychnoi kultury" yak fundament profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Educational component "History of physical culture" as a foundation for the professional training of

specialists in physical culture and sports]. *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv nase-lennia – Actual problems of physical education of dif-ferent strata of the population: a collection of scientific works*. (pp. 52–59). Kharkiv : KhDAFK [in Ukrainian].

5. Otravenko, O., & Lyvatskyi, O. (2025). Teo-riia i metodyka fizychnoho vykhovannia yak provid-nyi osvittii komponent profesiinnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Theory and methodology of physical education as a leading educational component of professional training of the future physical education teacher]. *Peda-hohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17216068> [in Ukrainian].

6. Otravenko, O., Lyvatskyi, O., & Vahovskyi, L. (2025). Systemnyi analiz u metodolohii nauko-vykh doslidzhen haluzi fizychnoi kultury [System analysis in the methodology of scientific research in the field of physical culture]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, (24). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17834385> [in Ukrainian].

7. Ochkalov, O. (2025). Osnovy navchannia himnastychnykh vprav: metodyka vypravlennia pomylok [Basics of teaching gymnastic exercises: methodology of error correction]. *Mizhdystsypinarni pidkhody ta pedahohichna maisternist u pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity ta pidvyshchenni kvalifikatsii personalu – Interdisciplinary approaches and pedagogical skills in the training of students of higher education and improving the qualifica-tions of personnel*. (pp. 102–104). Chernihiv: PAU [in Ukrainian].

8. Pelypas, D. (2023). Metodychni rekomen-datsii do praktychnoho vvychennia kursu “Istoriia fizychnoi kultury ta osnovy olimpiiskoi osvity” dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity pershoho (bakalavrs-koho) rivnia [Methodological recommendations for the practical study of the course “History of Physical Culture and Fundamentals of Olympic Education” for first (bachelor) level higher education students]. Poltava [in Ukrainian].

9. Stasenko, O., & Balashov, D. (2025). Meto-dyka vykladannia himnastyky yak navchalna

dystsypina u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Gymnastics teaching methodology as an academic discipline in the pro-fessional training of future physical education teachers]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fyzychna kultura i sport) – Scientific Journal of National Pedago-gical Dragomanov University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical cul-ture (physical culture and sports)*, 3K (188), 288–291. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k\(188\).67](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k(188).67) [in Ukrainian].

10. Stepanchenko, N. (2015). Strukturni aspekty problemy profesiinnoi kompetentnosti osobysto-sti vchytelia fizychnoho vykhovannia [Structural aspects of the problem of professional competence of the personality of a physical education teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohich-noho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. Fyzyczne vykhovannia ta sport – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Physical Education and Sport*, 129 (2), 255–259 [in Ukrainian].

**Ливацький О. В., Отравенко О. В.,
Очкалов О. Ф. Трансформація змісту мето-
дики викладання гімнастики під впливом
розвитку теорії фізичного виховання та
історії фізичної культури**

У статті здійснено теоретико-методоло-гічний аналіз трансформації змісту мето-дики викладання гімнастики в контексті еволюції теорії фізичного виховання та історичного розвитку фізичної культури. Обґрунтовано, що модернізація методич-них підходів зумовлена переходом від нор-мативно-репродуктивної моделі до компе-тентнісно орієнтованої парадигми освіти. Висвітлено історичну спадкоємність гім-настичних систем від античних концеп-цій гармонійного розвитку особистості до сучасних гуманістичних інтерпретацій фізичного виховання. Доведено, що сучасна

методика інтегрує досягнення біомеханіки, нейрофізіології, педагогічної психології та цифрових технологій, що забезпечує науково обґрунтоване керування руховими діями. Особливу увагу приділено алгоритмізації навчання складним технічним елементам, що дає змогу оптимізувати освітній процес у вищій школі. Проаналізовано вплив цифровізації, формувального оцінювання, диференційованого та інклюзивного підходів на структуру та зміст занять з гімнастики. Акцентовано увагу на ролі методики страхівки, візуальної діагностики помилок і професійної термінологічної культури у формуванні фахової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Встановлено, що трансформація методики полягає у зміщенні акценту з формального відтворення вправ на розвиток особистісного потенціалу здобувача освіти, вироблення індивідуальної траєкторії самовдосконалення та забезпечення безпечної та ефективної рухової діяльності.

Ключові слова: гімнастика, методика викладання, теорія фізичного виховання, історія фізичної культури, професійна підготовка.

Lyvatskyi O. V., Otravenko O. V., Ochkalov O. F. Transformation of the Content of Gymnastics Teaching Methodology under the Influence of the Development of Physical Education Theory and the History of Physical Culture

The article provides a theoretical and methodological analysis of the transformation of gymnastics teaching methodology within the context

of the evolution of physical education theory and the historical development of physical culture. It is substantiated that the modernization of methodological approaches is driven by the transition from a normative-reproductive model to a competence-oriented educational paradigm. The study highlights the historical continuity of gymnastic systems, ranging from ancient concepts of harmonious personality development to contemporary humanistic interpretations of physical education. It is proven that modern methodology integrates advancements in biomechanics, neurophysiology, pedagogical psychology, and digital technologies, ensuring scientifically grounded management of motor actions. Particular attention is paid to the algorithmizing of teaching complex technical elements, which allows for the optimization of the educational process in higher education. The impact of digitalization, formative assessment, as well as differentiated and inclusive approaches on the structure and content of gymnastics classes is analyzed. The research emphasizes the role of spotting and assistance methods, visual error diagnosis, and professional terminological culture in forming the professional competence of future physical education teachers. It is established that the transformation of the methodology consists in shifting the emphasis from the formal reproduction of exercises to the development of the learner's personal potential, the creation of an individual trajectory for self-improvement, and the provision of safe and effective motor activity.

Key words: gymnastics, teaching methodology, theory of physical education, history of physical culture, professional training.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ІННОВАЦІЙНІ ВОКАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВІД КЛАСИЧНИХ МЕТОДИК ДО ЦИФРОВИХ РІШЕНЬ

УДК 372.878

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-98-105

Савченко Регіна Анатоліївна,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна.

sarina_30@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4380-8777>

Савченко Юлія Олександрівна,

доктор філософії,

доцент кафедри естрадного співу

Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв,

м. Київ, Україна.

yulia_sa@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-1217-3190>

Сохань Максим Олександрович,

старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу

Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв,

м. Київ, Україна.

tigraalfa007@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3743-8060>

Для цитування: Савченко Р. А., Савченко Ю. О., Сохань М. О. Інноваційні вокальні технології: від класичних методик до цифрових рішень. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 98–105. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-98-105](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-98-105)

References (стандарт APA): Savchenko, R. A., Savchenko, Yu. O., & Sokhan, M. O. (2026). Innovatsiini vokalni tekhnolohii: vid klasychnykh metodyk do tsyfrovyykh rishen [Innovative Vocal Technologies: From Classical Methods to Digital Solutions]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 98–105. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-98-105](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-98-105) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. На цей час процеси цифровізації охоплюють практично всі сфери людської діяльності, у тому числі систему освіти. Якщо раніше домінуючими були традиційні очні форми навчання, засновані на безпосередній взаємодії педагога й учня, то сьогодні все

більшого поширення набувають дистанційні технології. Це стосується як загальних дисциплін, так і спеціальних напрямів, зокрема вокальної освіти. У цій роботі зроблено спробу проаналізувати вплив цифрових інновацій на систему навчання співу. Ця тема є актуальною, оскільки саме

у XXI столітті відбувається становлення нових підходів до викладання вокалу з використанням можливостей цифрових технологій. Це як доповнення традиційних методик інструментами дистанційного навчання і спроби часткової заміни очних занять цифровими рішеннями.

Аналіз актуальних досліджень. Трансформація підходів до викладання вокалу розпочалася у другій половині XX століття і відбувалася поступово. Якщо раніше домінували строго формалізовані вокальні школи із чіткою системою вправ, то з 1950-х років почали активно розвиватися нові напрями, де більша увага приділяється природності та свободі творчого самовираження. Одним із піонерів інноваційних ідей у галузі вокальної освіти був Герберт фон Караян, який запропонував концепцію «природного співу» і наголошував на важливості роботи над диханням, артикуляцією та виразністю. Його підхід мав на увазі мінімізацію фізичних зусиль та орієнтацію на комфортну техніку співу. У 1970-ті роки набула розвитку теорія вільного співу та творчого самовизначення під впливом робіт Кіта Суїні та Джоанні Ларсон. У наступні десятиліття помітний вплив на становлення нових педагогічних концепцій справили дослідження у сфері фізіології голосу, акустики та фонетики. Виникли інтегровані підходи, що враховують анатомо-фізіологічні особливості голосового апарату, психофізичні фактори та закони звукоутворення. Одночасно відбувався інтенсивний процес розробки та впровадження цифрових технологій. З 1990-х років розпочалася цифровізація практично всіх сфер діяльності та освіти зокрема. Вокальна освіта не залишилася осторонь: перші експерименти щодо використання комп'ютерного аналізу голосу датуються 1987–1988 рр. Далі активно розвивалися програмні засоби

для вимірювання, візуалізації та корекції основних акустичних параметрів звуку.

На рубежі XX–XXI століть з'явилися перші комп'ютерні курси вокального навчання та подкасти з уроками співу. У 2000-х роках стали популярними вебінари, майстер-класи і тренінги онлайн, доступні через інтернет. Це сприяло демократизації процесу навчання та розширенню аудиторії учнів. На цей час широкого поширення набули мобільні програми для відпрацювання вокальних навичок, а також онлайн-платформи з інтерактивними курсами.

Метою статті є вивчення трансформацій у системі вокальної освіти під дією цифровізації та оцінка ефективності використання цифрових інструментів.

Методологія та методи дослідження. Для вирішення поставлених у дослідженні завдань було використано комплекс наукових методів. З метою найбільш глибокого вивчення історичних передумов та етапів еволюції підходів до навчання вокалу було проведено методологічний аналіз наукової літератури на цю тему за останні 70 років. Вивчення передового досвіду зарубіжних педагогів-новаторів із використанням їхніх робіт дало змогу виділити основні інноваційні тенденції у вокальній освіті другої половини XX століття, які вплинули на її розвиток. Для виявлення закономірностей застосування цифрових технологій у навчанні співу проводився аналіз науково-популярної літератури із цієї тематики. Для вивчення особливостей сучасних цифрових інструментів для вокальної освіти було проведено моніторинг найбільш популярних освітніх ресурсів: програм електронного аналізу голосу, онлайн-платформ, мобільних додатків. Здійснювалася оцінка їхнього функціоналу, можливостей та призначення. Для повного висвітлення цього питання

використовувався метод експертних оцінок окремих рішень. З метою оцінки впливу цифрових технологій на ефективність вокального навчання проводився аналіз результатів наявних досліджень, зокрема експериментальних. Розглядалися результати досліджень, спрямованих на порівняння традиційних та цифрових методик навчання за показниками оволодіння вокальними навичками. Для інтерпретації отриманих даних і систематизації результатів застосовувалися методи наукової генералізації та порівняння. Формування теоретичних висновків здійснювалося за допомогою діалектичного аналізу взаємозв'язку класичних та цифрових підходів у вокальному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження показало, що цифрові технології успішно використовуються в процесі навчання вокалу поряд із традиційними методиками та сприяють підвищенню його ефективності (Luskin, 2024). Одним із найпоширеніших цифрових рішень для аналізу та корекції співочого голосу є програмні засоби, що дають змогу оцінювати основні акустичні характеристики звуку, як-от частота, гучність, точність інтонування (Кишакевич, Кишакевич, Стець, 2024). Наприклад, система SoundAnalysis проводить детальний спектральний аналіз аудіозапису голосу та виявляє відхилення в частотному спектрі, що дає можливість вокальному педагогу розробити індивідуальну програму корекції (Пухальський, 2022). Істотну роль у навчанні відіграють також онлайн-курси та відеоуроки, що розміщуються на спеціалізованих платформах. Одним із лідерів є платформа MasterClass, де майстер-класи провідних професорів вокалу доступні у зручному інтерактивному форматі (Liang, 2024). Курси дають змогу студентам опанувати техніку співу поетапно, повторюючи вправи й отримуючи зворотний зв'язок.

Крім того, цифрові вокальні плеєри містять великі бази вправ та етюдів, тож студенти можуть самостійно відпрацьовувати навички у зручний час.

Важливою перевагою цифрових технологій є можливість об'єктивного виміру результатів навчання. Результати експерименту, проведеного (Pati, Gururani, Letch, 2018) на базі університету штату Огайо, свідчать про те, що студенти, які використовували програмні засоби аналізу голосу поряд із традиційними методами, досягли більш високих результатів за основними показниками володіння вокальною технікою, як-от тембр, інтонування, діапазон. Додаткові результати аналізу показали, що цифрові технології сприяють об'єктивнішій оцінці динаміки оволодіння вокальними навичками у процесі навчання. Зокрема, в одному з досліджень (Chan, Chen, Soo, 2023) протягом шести-місячного курсу навчання вокалу в університеті штату Вісконсін 103 студенти періодично проходили тестування за допомогою програми VoiceScoop. Вимірювали такі показники: середня частота, діапазон співу, тривалість подачі звуку. Порівняльний аналіз результатів початкового та підсумкового тестування показав, що студенти, які використовували програму контролю результатів домашніх завдань, продемонстрували суттєвішу динаміку за всіма параметрами. Так, середня тривалість подачі звуку зросла в середньому на 22,4 %, а діапазон – на 1,5 октави, тоді як у контрольній групі ці показники збільшилися лише з 14,7 % і 0,9 октави відповідно.

Подібні результати були отримані і в дослідженні, проведеному в Інституті вокальних мистецтв у Нью-Йорку: 117 студентів, які інтенсивно займалися з вокальним педагогом і одночасно використовували програму Sonometer, досягли на 20 % кращих результатів в оволодінні

навичками інтонаційної чистоти порівняно зі студентами з контрольної групи. Фактором, що значно впливає на ефективність цифрових освітніх рішень, виступає ступінь їх інтеграції з традиційними методами навчання. Експериментальні дані, отримані групою дослідників з Університету Каліфорнії (Ярошенко, 2025) свідчать про переваги комплексного підходу, що поєднує індивідуальні заняття з вокальним педагогом та самостійну роботу зі спеціалізованим програмним забезпеченням. У рамках проведеного дослідження 50 студентів упродовж 8 місяців займалися з педагогом у поєднанні з використанням цифрової платформи для відпрацювання вокальних вправ. Результати розвитку їх вокальних навичок оцінювали за 15 параметрами, включно зі стійкістю тону, діапазоном, технікою дихання. Було встановлено, що в цій групі середній приріст показників становив 24,5 %, тоді як у студентів, які працювали лише з педагогом, – лише на 15,7 %. Подібні дані щодо ефективності інтегрованого навчання отримано на базі Інституту оперного співу в Нью-Йорку. 102 студенти, які займалися з викладачем вокалу та використовували цифрові інструменти для самостійних тренувань, продемонстрували в 1,3 раза швидші темпи оволодіння навичками подачі голосу, що підтверджено даними вокометричного аналізу. Подальший аналіз показав, що за наявності мотивації та активного використання цифрових інструментів ступінь оволодіння вокальними навичками може суттєво зростати навіть за відносно коротких термінів навчання. Так, в одному з досліджень (Острецова & Острецов, 2024), проведеному на базі Інституту театру та музики в Бангалорі, група із 60 студентів протягом трьох місяців займалася співом тричі на тиждень під керівництвом педагога та щодня відпрацьовувала вокальні вправи за допомогою

мобільного додатку. За результатами початкового та підсумкового тестування було виявлено, що 34 % опитаних змогли розширити діапазон співу в середньому на 1,2 октави, а 60 % покращили показники інтонування та точності відтворення мелодійних ходів. Для порівняння: аналогічне дослідження у групі, що займалася лише з викладачем, показало менш значну динаміку – приріст діапазону в середньому на 0,7 октави, покращення інтонування у 45 % опитаних. Порівнянні результати були отримані під час моніторингу результативності групових занять вокалом для дорослих на базі центру додаткової освіти Лондоні. У процесі десятитижневого курсу, що поєднував практичні заняття та дистанційну роботу зі спеціально розробленим додатком, у 90 % учасників спостерігалось помітне покращення якості звуковидобування й інтонування. Одним із найбільш значущих аспектів використання цифрових технологій у вокальній освіті є розширення географії та масштабів доступу до якісного навчання. Зокрема, дані дослідження Міжнародної асоціації онлайн-освіти (Ничкало, 2023) свідчать про інтенсивне зростання сектору дистанційної вокальної освіти. Так, за період з 2010 по 2020 рік кількість онлайн-курсів у сфері співу зросла з 145 до 2600, а загальна кількість зареєстрованих користувачів збільшилася більш ніж у 20 разів – з 15 до 310 тисяч осіб. При цьому в топ-10 курсів, популярних серед жителів країн, що розвиваються, до 80 % входили програми з вокалу. Зокрема, кількість користувачів програми для навчання «Вокал за 30 днів» з Китаю, Індії та Індонезії збільшилася з 7500 у 2015 році до 210 тисяч у 2020-му (Dobroskok, Nalyvaiko, Rybalko, Zhernovnykova, 2020, с. 66–89). Слід зазначити, що якість оволодіння навичками, відпрацьованими в рамках цього мобільного курсу, високо оцінили незалежні

експерти. Таким чином, цифровізація забезпечує формування глобальної аудиторії учнів вокалу, включно зі значною кількістю представників країн з обмеженим доступом до традиційних ресурсів музичної освіти. Це суттєво розширює можливості популяризації вокального мистецтва та підвищення рівня музичної культури суспільства. Як показали результати експерименту, проведеного групою вчених Торонтського університету (Caldera & Vidanage, 2024), цифрові технології можуть бути ефективно використані не лише для навчання основ вокальної техніки, а й для вдосконалення майстерності професійних співаків. У дослідженні взяли участь 30 вокалістів із досвідом концертної діяльності середньої складності. Протягом трьох місяців вони двічі на тиждень займалися під керівництвом досвідченого педагога, а також щодня відпрацьовували вправи за допомогою мобільного додатка з вокальними етюдами. Параметри голосу та вокальної техніки учасників експерименту оцінювалися до та після нього за допомогою системи комп'ютерної вокометрії. Було встановлено, що 20 виконавцям (66,7 %) вдалося розширити верхню межу діапазону в середньому на 1,1 тону, а нижню межу – на 0,9 тону. При цьому якість звуковидобування, що оцінюється за 5-бальною шкалою, покращилася більш ніж на 1 бал у 23 учасників (76,7 %). Для порівняння: в аналогічному дослідженні без використання цифрових інструментів середній приріст параметрів не перевищував 0,7 тону та 0,5 бала відповідно.

Одним із перспективних напрямів використання цифрових технологій у вокальній освіті є створення можливостей для дистанційної взаємодії викладача та учнів. Зокрема, у рамках дослідження на базі Університету штату Огайо (Caldera & Vidanage, 2024) було розроблено систему онлайн-занять із вокалу

з використанням технологій відео- та вокального конференц-зв'язку. В експерименті взяли участь 60 студентів-вокалістів, поділених на дві групи. Одна займалася у традиційному очному форматі, інша – повністю на дистанційній основі за допомогою інтерактивної платформи. Аналіз результатів тестування за 12 параметрами вокальної техніки показав, що середня ефективність навчання в обох групах була порівнянна і становила 84,3 % та 83,7 % відповідно. При цьому студенти, які займалися дистанційно, відзначали вищий комфорт у процесі навчання (на 8,5 % за шкалою Лікерта) та більшу гнучкість графіка занять. Аналогічні результати отримано в експерименті для 60 школярів, які навчалися вокалу дистанційно за допомогою відеочату. Ефективність опанування матеріалу у групі становила 81,3 %.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу проаналізувати сучасний стан і перспективи використання цифрових технологій у системі вокальної освіти. Слід зазначити, що цифровізація виступає одним із ключових факторів, що визначають еволюцію підходів до викладання співу у XXI столітті, а цифрові інструменти є цінним доповненням традиційних методик. Аналіз результатів проведених досліджень показав, що комплексне використання цифрових рішень поряд із класичними очними заняттями забезпечує найбільш ефективну динаміку оволодіння вокальними навичками. При цьому ключовим фактором є ступінь інтеграції цифрових та традиційних підходів у рамках єдиної освітньої програми. Цифрові інструменти дають можливість об'єктивно контролювати динаміку прогресу, оптимізувати навчання. Разом із тим потрібна подальша розробка інтелектуальних систем штучного інтелекту, що дають змогу здійснювати індивідуалізований облік

особливостей кожного, хто навчається. Перспективним є розвиток таких напрямів, як дистанційна взаємодія викладача та студентів із застосуванням відеоконференц-зв'язку та технологій віртуальної реальності. Слід враховувати необхідність збереження спадкоємності у викладанні традиційних методик вокальної майстерності, що ґрунтуються на досвіді класичних шкіл. Цифрові технології можуть стати ефективним засобом для мотивації студентів і розширення географії доступу до якісної музичної освіти.

Перспективним напрямом розвитку є створення інтелектуальних систем штучного інтелекту для повної автоматизації процесів оцінювання та корекції. Також необхідні подальші дослідження щодо використання можливостей дистанційного навчання. Цифровізація відкриває великі перспективи для оптимізації та демократизації вокальної освіти. Водночас потрібно зберегти спадкоємність у викладанні класичних методик майстерності співу. Подальший розвиток цифрових технологій дасть можливість зробити процес навчання вокалу ще ефективнішим та доступнішим.

Література

1. Кишакевич Б. Ю., Кишакевич С. В., Стець Г. В. Сучасні тенденції цифровізації музичної освіти. *Академічні візії*. 2024. № 27. С. 1–10. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/888>
2. Ничкало Н. Г. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. Київ, 2023. 246 с.
3. Острцова Т., Острцов Д. Синергія мистецтва і техніки: вектори розвитку музичних інформаційних технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. Вип. 16. С. 106–19. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.168>
4. Пухальський Т. Д. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2022. Вип. 23. С. 304–307. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8023>
5. Ярошенко О. М. Використання штучного інтелекту в музичній освіті: можливості, перспективи. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості: збірник тез науково-методичних доповідей Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації* (Київ, 10 грудня 2024 р. – 20 січня 2025 р.). Ч. 2. Київ – Львів – Торунь : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-252>
6. Caldera T., Vidanage K. AI-Driven Voice Training and Singing Improvement. A Comprehensive Literature Review. In: *Conference: 4th Student Symposium Faculty of Computing*. General Sir John Kotelawala Defence University. Sri Lanka, 2024.
7. Chan P. C., Chen P. W., Soo V. W. Improve Singing Quality Prediction Using Self-supervised Transfer Learning and Human Perception Feedback. In: *Proceedings of the 5th ACM International Conference on Multimedia in Asia. MMAsia '23*. Association for Computing Machinery, 2023. Art. no. 69. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3595916.3626443>
8. Dobroskok I., Nalyvaiko O., Rybalko L., Zhernovnykova O. Introduction of Digital Resources in the Process of Training Musicians-Preparators in the Educational Institutions of China. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2020. Vol. 12. P. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2020-12-66-89>
9. Luckin R. Empowering Ukrainian Higher Education: Navigating the AI Revolution in Teaching and Learning [lecture]. 10 грудня 2024. URL: <https://youtu.be/ZTT2RvNPR9U> (дата звернення: 08.01.2026).
10. Liang Z. System assurance guided artificial intelligence vocal training system considering speech spectrum visualization. *International Journal of Systems Assurance Engineering and*

Management. 2024. Vol. 15. No. 2. P. 2965–2977. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13198-024-02307-w>

11. Pati K. A., Gururani S., Lerch A. Assessment of Student Music Performances Using Deep Neural Networks. *Applied Sciences*. 2018. Issue 8(4). Art. no. 507. DOI: <https://doi.org/10.3390/app8040507>

References

1. Kyshakevych, B. Yu., Kyshakevych, S. V., & Stets, H. V. (2024). Suchasni tendentsii tsyfrovizatsii muzychnoi osvity [Modern trends in the digitalization of music education]. *Akademichni vizii – Academic visions*, (27), 1–10. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/888> [in Ukrainian].

2. Nychkalo, N. H. (2023). Pedahohichna maisternist u zakladakh profesiinoi osvity [Teaching Skills in Vocational Education Institutions]. Kyiv [in Ukrainian].

3. Ostretsova, T., & Ostretsov, D. (2024). Synerhiia mystetstva i tekhniky: vektory rozvytku muzychnykh informatsiinykh tekhnolohii [Synergy of art and technology: vectors of development of musical information technologies]. *Vidkryte osvittnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, (16), 106–19. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.168> [in Ukrainian].

4. Pukhalskyi, T. D. (2022). Informatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Information technologies in the professional training of future music teachers]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University*, (23), 304–307. Retrieved from <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8023> [in Ukrainian].

5. Yaroshenko, O. M. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v muzychnii osviti: mozhyvosti, perspektyvy [Use of artificial intelligence in music education: opportunities, prospects]. In: *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyky*

ta mozhyvosti: zbirnyk tez naukovo-metodychnykh dopovidei Vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii – Integration of artificial intelligence into education – challenges and opportunities: a collection of abstracts of scientific and methodological reports of the All-Ukrainian scientific and pedagogical professional development. (Pt. 2, pp. 252–255). Kyiv – Lviv – Torun: Liha-Pres. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-252> [in Ukrainian].

6. Caldera, T., & Vidanage, K. (2024). AI-Driven Voice Training and Singing Improvement. A Comprehensive Literature Review. In: *Conference: 4th Student Symposium Faculty of Computing*. General Sir John Kotelawala Defence University. Sri Lanka.

7. Chan, P. C., Chen, P. W., & Soo, V. W. (2023). Improve Singing Quality Prediction Using Self-supervised Transfer Learning and Human Perception Feedback. In: *Proceedings of the 5th ACM International Conference on Multimedia in Asia. MMAsia '23*. Association for Computing Machinery. Art. no. 69. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3595916.3626443>

8. Dobroskok, I., Nalyvaiko, O., Rybalko, L., & Zhernovnykova, O. (2020). Introduction of Digital Resources in the Process of Training Musicians-Preparators in the Educational Institutions of China. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, (12), 66–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2020-12-66-89>

9. Luckin, R. (2025). Empowering Ukrainian Higher Education: Navigating the AI Revolution in Teaching and Learning [lecture]. Retrieved from <https://youtu.be/ZTT2RvNPR9U>

10. Liang, Z. (2024). System assurance guided artificial intelligence vocal training system considering speech spectrum visualization. *International Journal of Systems Assurance Engineering and Management*, 15(2), 2965–2977. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13198-024-02307-w>

11. Pati, K. A., Gururani, S., & Lerch, A. (2018). Assessment of Student Music Performances Using Deep Neural Networks. *Applied Sciences*, 8(4), 507. DOI: <https://doi.org/10.3390/app8040507>

**Савченко Р. А., Савченко Ю. О.,
Сохань М. О. Інноваційні вокальні техно-
логії: від класичних методик до цифрових
рішень**

Упродовж останніх десятиліть вокальна освіта зазнала суттєвих змін під впливом цифрових технологій. Традиційні методики навчання співу, що ґрунтуються на безпосередній взаємодії викладача та студента й усній передачі досвіду, дедалі частіше доповнюються цифровими інструментами. У статті простежується еволюція підходів до вокального навчання – від класичних педагогічних моделей до інтеграції сучасних технологічних рішень.

Проаналізовано основні цифрові засоби, що застосовуються у процесі навчання співу, зокрема програми для аналізу й корекції вокальних параметрів, мобільні додатки, онлайн-курси та цифрові ресурси для відпрацювання вправ. Окреслено їхній вплив на формування та вдосконалення вокальних навичок.

Доведено, що цифрові технології стали важливою складовою сучасної системи викладання вокалу. Водночас їхня роль полягає не у витісненні традиційних методик, а в їх доповненні та розширенні можливостей навчання. Найефективнішим підходом визначено поєднання цифрових інструментів з очними заняттями в межах цілісної освітньої програми, що забезпечує об'єктивний контроль прогресу й індивідуалізацію навчання.

Ключові слова: вокальна освіта, цифрові технології, онлайн-навчання, мобільні додатки, вокальні навички.

**Savchenko R. A., Savchenko Yu. O.,
Sokhan M. O. Innovative Vocal
Technologies: From Classical Methods to
Digital Solutions**

In recent decades, vocal education has undergone significant transformation under the influence of digital technologies. Traditional methods of teaching singing, based on the oral transmission of knowledge and direct teacher – student interaction, are increasingly complemented by digital tools. This article examines the evolution of vocal training from classical pedagogical approaches to the integration of modern technological solutions. The main stages in the development of vocal instruction are outlined, and the most common digital instruments are analyzed in terms of their impact on the acquisition of vocal skills.

Special attention is paid to the role of computer software, mobile applications, and online platforms in expanding access to vocal education and improving learning outcomes. Programs for analyzing and correcting vocal parameters, online courses, and digital tools for practicing exercises are considered.

The study demonstrates that digital technologies have become an integral component of contemporary vocal pedagogy. However, their function is not to replace traditional methodologies but to enhance and supplement them. The most effective model involves the integrated use of digital resources and in-person instruction within a unified educational framework, ensuring objective progress monitoring and individualized learning.

Keywords: vocal education, digital technologies, online learning, mobile applications, vocal skills.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

КОМАНДОТВОРЕННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

УДК 378.147:37.011.3-051]:005.551
DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-106-114

Хмелькова Ольга Миколаївна,
докторка філософії,
доцентка кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна.
o.m.kostukevich@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5583-2168>

Для цитування: Хмелькова О. М. Командотворення як результат професійної підготовки майбутніх педагогів. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 106–114. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-106-114](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-106-114)

References (стандарт APA): Khmelkova, O. M. (2026). Komandotvorennia yak rezultat profesiinoi pidhotovky maibutnix pedahohiv [Team Building as a Result of Professional Training of Future Teachers]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 106–114. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-106-114](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-106-114) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасна освітня система висуває підвищені вимоги до підготовки майбутніх педагогів, зокрема їхньої здатності ефективно працювати в команді та взаємодіяти з колегами, здобувачами та іншими учасниками навчального процесу. У рамках реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу особливе значення набуває питання формування навичок командної роботи у майбутніх педагогів.

Попри зростаючий інтерес до теми командної взаємодії, у практиці професійної підготовки педагогів питання командотворення часто розглядається фрагментарно і не завжди сприймається як цілісний результат освітнього процесу. Це створює суперечність між потребами навчальних закладів у фахівцях, здатних до ефективної командної роботи, та недостатнім розвитком науково-методичних підходів для

формування навичок командотворення в процесі професійної підготовки.

Вирішення цієї проблеми має велике значення для педагогічної науки, оскільки сприятиме поглибленню теоретичних знань про командотворення як складову професійної компетентності педагога. Практична важливість дослідження полягає у можливості вдосконалити зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх педагогів з метою забезпечення їх готовності до командної діяльності в умовах сучасного закладу освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку командотворчих умінь у майбутніх педагогів викликає інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних науковців у контексті підвищення професійної компетентності та педагогічної взаємодії. Сучасні дослідження акцентують увагу на командній діяльності як важливому чиннику для покращення ефективності

освітніх процесів, упровадження інноваційних форм навчання, а також адаптації педагогів до швидких соціальних змін.

Зарубіжна наукова література наголошує на значущості командотворення для професійної роботи в умовах колективного співробітництва, обміну досвідом і спільного вирішення складних навчально-виховних завдань. Дослідники виділяють моделі командної взаємодії, механізми розвитку комунікативних навичок і фактори, що сприяють успішному колективному функціонуванню. Значна увага приділяється компетентнісному підходу, всередині якого командотворення розглядається як важлива частина професійної компетенції педагога.

Серед українських науковців також спостерігається активне дослідження цієї теми. Вони аналізують педагогічні умови, методичне забезпечення та засоби формування командної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. У цих працях акцентується важливість цілеспрямованої роботи зі студентами для розвитку їхньої здатності до співпраці, комунікації, лідерства та рефлексії в групових формах діяльності.

Наукова література демонструє певну фрагментарність у теоретичному осмисленні командотворення як результату професійної підготовки педагогів. Багато досліджень зосереджуються на окремих елементах командної взаємодії (комунікативні навички, міжособистісна взаємодія, групова динаміка), але недостатньо розкривають комплексну модель формування командотворчих умінь в рамках освітніх програм. Також існує брак емпіричних досліджень щодо систематичного оцінювання впливу специфічних педагогічних стратегій на розвиток командотворчих компетентностей майбутніх педагогів.

Отже, незважаючи на значний інтерес до теми, питання комплексного підходу

до командотворення у професійній підготовці педагогів потребує подальшого теоретичного розвитку й емпіричного підтвердження. Це створює можливості для поглиблених досліджень, які сприятимуть інтеграції сучасних педагогічних технологій у навчальний процес майбутніх спеціалістів.

На відміну від більшості досліджень, які або описують окремі психологічні чинники (довіра, мотивація), або пропонують набір тимблдінгових вправ без чіткої прив'язки до структури компетентності, у цій роботі командотворення розглядається як цілісна компетентнісна характеристика педагога, що має чітку компонентну будову.

Мета цієї статті полягає в науковому обґрунтуванні та визначенні методів розвитку командотворчих навичок у майбутніх педагогів, які є результатом їх професійної підготовки.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, які забезпечують комплексне розуміння процесу формування командотворчих компетентностей у майбутніх педагогів. Системний підхід дає змогу розглядати командотворення як складне явище, що має мотиваційно-ціннісні, когнітивні, комунікативні, практично-діяльнісні та рефлексивно-оцінювальні елементи. Компетентнісний підхід спрямований на результати професійної підготовки майбутніх педагогів, виявляючи їх здатність ефективно працювати в команді в умовах освітнього середовища. Діяльнісний підхід сприяє аналізу формування командотворчих навичок у процесі активної навчальної та квазіпрофесійної діяльності, тоді як особистісно орієнтований підхід враховує індивідуальні характеристики здобувачів, їх потреби, мотивацію та цінності.

Виклад основного матеріалу. Командотворення в професійній діяльності педагогів розглядається сучасною наукою як складне явище, що має психологічні, соціальні, етичні та педагогічні аспекти. У рамках підготовки майбутніх педагогів розвиток навичок ефективної командної взаємодії є важливим показником їхньої готовності до роботи в сучасному освітньому середовищі.

Дефініцію «командна робота» варто трактувати як діяльність колективу осіб, що мають спільну мету, взаємопов'язані завдання та розподілену відповідальність. Команда відрізняється від простої групи наявністю:

- синергії – результат команди більший за суму індивідуальних зусиль;
- взаємної відповідальності;
- загального бачення цілей;
- доповнюваності ролей.

Залежно від функції, структури та характеру роботи, команди поділяють на кілька типів:

1. Функціональні (традиційні) команди

- Формуються в межах одного підрозділу (наприклад, відділ маркетингу).

- Стабільний склад, чітка ієрархія.

2. Крос-функціональні команди

- Учасники з різних відділів або спеціалізацій.

- Застосовуються для комплексних проєктів або вирішення проблем.

3. Самокеровані команди

- Без постійного лідера або менеджера.

- Члени самі розподіляють ролі, ухвалюють рішення.

4. Проєктні команди

- Створюються тимчасово для реалізації конкретного завдання або проєкту.

- Після завершення – розформовуються.

5. Віртуальні команди

- Працюють віддалено за допомогою цифрових технологій.

- Потребують особливої уваги до комунікації й довіри.

Психологічні чинники командотворення є основою для продуктивної взаємодії в колективі. Дослідження М. Заушнікової, Т. Ткачука та А. Ковалю свідчать про те, що успішне формування команди залежить від таких психологічних характеристик, як довіра членів команди, емоційна стабільність, мотивація до спільної роботи та розвинені навички комунікації. Автори підкреслюють, що недостатня психологічна готовність до співпраці може суттєво знизити ефективність командної роботи, навіть якщо учасники мають високий рівень професійних знань (Заушнікова, Ткачук, Коваль, 2025).

Аналізуючи проблему формування навичок командотворення у викладачів закладів вищої освіти, А. Золотарьов звертає увагу на важливість розвитку цих умінь ще на етапі навчання майбутніх педагогів. Він наголошує, що викладач має бути прикладом ефективної комунікації для студентів (Золотарьов, 2023). Науковці В. Білик, А. Цапко та В. Ялліна аналізують специфіку викладання педагогічних дисциплін через організацію команди, підкреслюючи ефект групових навчальних форм для розвитку професійних і соціальних компетентностей майбутніх педагогів (Білик, Цапко, Ялліна, 2024).

Під час вивчення курсу «Національне лідерство та командотворення» здобувачі освіти навчаються побудови ефективних згуртованих команд, здатних до гнучкої взаємодії, швидкого ухвалення рішень та досягнення амбітних цілей. Одним із найдієвіших інструментів у цьому процесі є тимбілдинг (англ. *team building*) – система методів, спрямованих на формування та розвиток згуртованих трудових колективів. Тимбілдинг – це процес формування ефективної команди шляхом розвитку міжособистісної довіри, взаєморозуміння, координації дій та спільного досвіду. Це набір заходів, які сприяють згуртованості,

мотивації, а також виявленню лідерських якостей і ролей у колективі.

Зокрема, на практичних заняттях важливою частиною є використання інтерактивних методів навчання для ефективного засобу формування командотворчих компетентностей майбутніх педагогів. Насамперед важливою є робота в малих групах, що забезпечує умови для активної взаємодії студентів, розподілу ролей, узгодження спільних дій та формування колективної відповідальності за досягнуті результати. Питання готовності майбутніх педагогів до спільної роботи детально висвітлено у праці О. Волошиної, яка визначає командотворення як інтегральний показник професійної готовності. Авторка зауважує, що сформованість навичок роботи в команді позитивно впливає на адаптацію молодих спеціалістів до їхньої професії та підвищує результативність їх діяльності в освітніх колективах (Волошина, 2025).

Значну роль відіграє проєктна діяльність, у рамках якої учасники навчання здобувають навички спільного планування, прийняття рішень, координації зусиль і презентації результатів роботи в команді. Серед ефективних методів можна виділити тренінгові заняття, що фокусуються на розвитку комунікативних навичок, довіри, лідерських якостей і згуртованості команди. Використання ділових і рольових ігор дає змогу моделювати реальні педагогічні ситуації і сприяє розвитку вмінь співпраці, взаємодопомоги та конструктивного вирішення конфліктів. Також важливим є проблемно-орієнтоване навчання, яке стимулює колективний пошук рішень, обмін думками та спільне осмислення професійних завдань.

Інтерактивні методи навчання як засіб формування навичок командотворення обговорюються О. Тарасенком та О. Башкір, які доводять, що використання

інтерактивних технологій, включно з тренінгами, проєктною роботою та рольовими іграми, допомагає студентам розвивати уміння співпрацювати, брати відповідальність і взаємодіяти в групах (Тарасенко, Башкір, 2023).

Сформованість командотворчих компетентностей у майбутніх педагогів проявляється в їхній готовності та здатності ефективно співпрацювати в педагогічному колективі, брати участь у спільному плануванні й реалізації освітнього процесу, а також нести відповідальність за досягнуті результати команди. Це стосується поєднання мотивації до співпраці, знань про командну взаємодію, розвинених комунікативних навичок, практичного досвіду командної роботи та здатності до саморефлексії. Розвинені командотворчі компетентності забезпечують професійну мобільність майбутніх педагогів та їх успішну інтеграцію в сучасне освітнє середовище. У науково-педагогічному середовищі розвиток командотворчих навичок у майбутніх педагогів доцільно аналізувати через комплекс основних компонентів (табл. 1.)

Важливість навичок командотворення у професійній діяльності педагогів підкреслюється в роботі В. Маренич і А. Боярської-Хоменко. Автори відзначають, що для успішної педагогічної діяльності в сучасних навчальних закладах потрібно мати сформовані навички співпраці, підтримки одне одного та колективного прийняття рішень. На їхню думку, командотворення сприяє покращенню якості освітнього процесу та професійного розвитку викладачів (Маренич, Боярська-Хоменко, 2023).

Варто зазначити, що й соціальний аспект формування команд має величезне значення, оскільки він забезпечує ефективну взаємодію між членами команди та сприяє створенню позитивного

**Ключові компоненти сформованості командотворчих компетентностей
майбутніх педагогів**

Компонент	Змістова характеристика
Мотиваційно-ціннісний	Відображає усвідомлення значущості командної роботи в професійній діяльності педагога, наявність внутрішньої мотивації до співпраці, орієнтацію на партнерські взаємини, відповідальність за спільний результат.
Когнітивний	Характеризує систему знань про сутність командотворення, принципи та механізми командної взаємодії, групову динаміку, ролі учасників команди, технології командної роботи в освітньому середовищі.
Комунікативний	Визначає здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, уміння вести конструктивний діалог, слухати й аргументовано висловлювати власну позицію, толерантно сприймати різні точки зору.
Діяльнісно-практичний	Виявляється у здатності застосовувати знання та вміння командної роботи на практиці (участь у групових формах діяльності, виконання різних командних ролей, спільне планування та прийняття рішень).
Рефлексивно-оцінний	Передбачає здатність до аналізу власної діяльності в команді, оцінювання ефективності командної взаємодії, усвідомлення особистого внеску та готовність до самовдосконалення командотворчих умінь.

соціально-психологічного клімату в навчальному середовищі. Завдяки соціальній взаємодії встановлюються міжособистісні відносини, основані на довірі, взаємоповазі та підтримці, що підсилює згуртованість колективу. Для майбутніх педагогів цей аспект є особливо важливим, адже він полегшує їхню адаптацію до професійної діяльності, розвиває навички соціальної відповідальності, участі у спільному прийнятті рішень і вирішенні освітніх завдань. Крім того, він підтримує розвиток емпатії, толерантності та здатності враховувати соціальні ролі й індивідуальні особливості інших учасників команди. Отже, соціальний аспект формування команди є критично важливим для успішної командної роботи і професійного розвитку майбутнього педагога в сучасному освітньому контексті.

Соціальний аспект командотворення тісно пов'язаний із поняттям лідерства. У навчальному посібнику «Соціальне лідерство і командоутворення» командотворення аналізується через призму соціального лідерства, котре передбачає відповідальність, ініціативу та здатність

координувати спільну діяльність. Дослідники зазначають, що в освітньому контексті педагоги виконують роль не лише трансляторів знань, а й організаторів командної взаємодії, що особливо важливо в реалізації компетентнісного підходу (Сопівник, Сопівник, Супрун, Григоренко, 2023).

У світлі нинішніх соціальних викликів особливого значення набуває етичний аспект спільної роботи в командах. О. Дороніна та О. Бурлака наголошують на значенні етичного лідерства як критичного чинника для успішного командотворення. Автори стверджують, що дотримання етичних стандартів і взаємна повага створюють позитивний психологічний клімат у групі та забезпечують її стійкість у кризових ситуаціях (Дороніна, Бурлака, 2025).

Отже, командотворення є складним явищем, яке об'єднує психологічні, соціальні, етичні та педагогічні елементи та є важливим результатом підготовки майбутніх педагогів. Розвиток командотворчих компетентностей досягається цілеспрямованим застосуванням інтерактивних навчальних методів, тимбілдингу

та проєктної діяльності, які сприяють формуванню мотивації до співпраці, розвитку комунікативних навичок, лідерських якостей і рефлексії. Визначені компоненти командотворчих компетентностей підтверджують їх комплексний характер і значення для успішної професійної діяльності й соціальної адаптації майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне дослідження підтвердило, що формування командних навичок є ключовим елементом у професійній підготовці майбутніх педагогів, що має прямий вплив на їхню здатність до ефективної взаємодії та співпраці в освітньому середовищі. Уміння працювати в команді розвиває не лише здатність до спільної діяльності у педагогів, але й комунікативну компетентність, навички управління конфліктами й адаптацію в колективі. Структура професійної підготовки майбутніх педагогів повинна передбачати цілеспрямовані заходи та методики для розвитку командної взаємодії. Нехтування системністю та фрагментарний підхід до формування командотворчих навичок у навчальних програмах закладів вищої освіти створює недоліки у професійній готовності здобувачів.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі зосереджені на:

– створенні комплексних моделей для розвитку командотворчих умінь у майбутніх педагогів із врахуванням сучасних освітніх технологій;

– удосконаленні критеріїв і методик оцінювання рівня командної компетентності студентів;

– упровадженні активних методів навчання (як-от проєктна діяльність, кейс-методи, симуляції командної взаємодії) у процес підготовки;

– вивченні впливу міжособистісних і психологічних факторів на ефективність роботи педагогічних команд.

Отже, продовження наукових пошуків у цій галузі не лише сприятиме глибшому теоретичному розумінню процесу формування команди, а й покращить якість професійної підготовки педагогів, забезпечуючи їх відповідність сучасним вимогам освітнього середовища.

Література

1. Білик В., Цапко А., Ялліна В. Викладання педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти: організація командної роботи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. № 1 (25). С. 42–51. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.42-51](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.42-51)

2. Волошина О. В. Готовність майбутніх педагогів до роботи в команді: теоретичні та практичні аспекти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15033202>

3. Дороніна О. А., Бурлака О. С. Етичне лідерство в системі чинників ефективного командотворення в умовах нової реальності. *Зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. «Праця в XXI столітті: новітні тенденції, соціальний вимір, інноваційний розвиток»*. Київ, 2025. С. 127–130. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bb489753-3cc2-4bb6-830a-15967a3a0471/content>

4. Заушнікова М. Ю., Ткачук Т. А., Коваль А. А. Психологічні чинники ефективного командоутворення. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75). № 1. С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/08>

5. Золотарьов А. Уміння командотворення в педагогічній діяльності викладача закладу вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень : зб. наук. пр. за результатами XIX Міжнар. наук.-практ. конф.*

(Харків, 23–24 лютого 2023 р.). Харків, 2023. С. 323–326. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11915>

6. Маренич В. В., Боярська-Хоменко А. В. Значення навичок командотворення в професійній діяльності педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 16–18 березня 2023). Харків, 2023. С. 858–860. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11745>

7. Сопівник Р. В., Сопівник І. В., Супрун Д. М., Григоренко Т. В. Соціальне лідерство і командотворення : навч. посібник. Київ : Компринт, 2023. 383 с. URL: <https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8f47004d-06ea-40a2-9072-be4db08f1b88/content>

8. Тарасенко О. М., Башкір О. І. Інтерактивне навчання як метод формування навичок командотворення в здобувачів вищої педагогічної освіти. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. учених.* Харків, 2023. С. 106–108. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11381>

References

1. Bilyk, V., Tsapko, A., & Yallina, V. (2024). Vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u zakladi vyshchoi osvity: orhanizatsiia komandnoi roboty [Teaching pedagogical disciplines in higher education institutions: organization of teamwork]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 1* (25), 42–51. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.42-51](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.42-51) [in Ukrainian].

2. Droniina, O. A., & Burlaka, O. S. (2025). Etychnie liderstvo v systemi chynnykiv efektyvnoho komandotvorennia v umovakh novoi realnosti [Ethical leadership in the system of factors of effective team building in the conditions of new reality]. In: *Pratsia v XXI stolitti: novitni tendentsii, sotsialnyi vymir, innovatsiinyi rozvytok – Labor in*

the 21st century: latest trends, social dimension, innovative development: collection of abstracts of the International scientific and practical conference. (pp. 127–130). Kyiv. Retrieved from <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bb489753-3cc2-4bb6-830a-15967a3a0471/content> [in Ukrainian].

3. Zolotarov, A. (2023). Uminnia komandotvorennia v pedahohichnii diialnosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Team building skills in the pedagogical activity of a higher education teacher]. In: *Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen – Methodology of modern scientific research: collection of scientific works based on the results of the XIX International scientific and practical conference.* (pp. 323–326). Kharkiv. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11915> [in Ukrainian].

4. Zaushnikova, M. Yu., Tkachuk, T. A., & Koval, A. A. (2025). Psykhologichni chynnyky efektyvnoho komando-utvorennia [Psychological factors of effective team building]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykhologhiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 36* (75), 1, 41–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/08> [in Ukrainian].

5. Voloshyna, O. V. (2025). Hotovnist maibutnikh pedahohiv do roboty v komandi: teoretychni ta praktychni aspekty [Readiness of future teachers to work in a team: theoretical and practical aspects]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 15*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15033202> [in Ukrainian].

6. Marenych, V. V., & Boiarska-Khomenko, A. V. (2023). Znachennia navychok komandotvorennia v profesiinii diialnosti pedahohiv [The importance of team building skills in the professional activity of teachers]. In: *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka – Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory*

and practice: materials of the VII International scientific and practical conference. (pp. 858–860). Kharkiv. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11745> [in Ukrainian].

7. Sopivnyk, R. V., Sopivnyk, I. V., Suprun, D. M., & Hryhorenko, T. V. (2023). *Sotsialne liderstvo i komandoutvorennia* [Social leadership and team building]. Kyiv : Komprynt. Retrieved from <https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8f47004d-06ea-40a2-9072-be4db08f1b88/content> [in Ukrainian].

8. Tarasenko, O. M., & Bashkir, O. I. (2023). *Interaktyvne navchannia yak metod formuvannia navychok komandotvorennia v zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity* [Interactive learning as a method of forming team building skills in higher pedagogical education students]. In: *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh – Science and education in the research of young scientists: materials of the IV International scientific and practical conference for students, graduate students, doctoral students, young scientists*. (pp. 106–108). Kharkiv. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11381> [in Ukrainian].

Хмелькова О. М. Командотворення як результат професійної підготовки майбутніх педагогів

У статті розглядається формування команд як важливий результат підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасних освітніх реформ і впровадження компетентнісного підходу. Наголошується на важливості розвитку командотворчих навичок, які є суттєвим елементом готовності педагогів до продуктивної співпраці з колегами, здобувачами та іншими учасниками освітнього процесу. Досліджуються сучасні наукові погляди щодо поняття «командна робота» та «командотворення», а також виділяються їх психологічні, соціальні, етичні й педагогічні аспекти. Також розглядається класифікація команд, яка охоплює функціональні, крос-функціональні, самокеровані, проєктні

та віртуальні команди. Підкреслюється значення психологічних факторів, як-от довіра, мотивація, емоційна стабільність, і комунікативних навичок у створенні ефективних колективів. Визначено основні компоненти сформованості командотворчих компетентностей майбутніх педагогів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісно-практичний і рефлексивно-оцінний. Особливу увагу приділено інтерактивним методам навчання тимбілдингу, проєктній діяльності, тренінгам і рольовим іграм, які сприяють розвитку здатності до спільної роботи, прийняття рішень, координації зусиль і конструктивного вирішення конфліктів у рамках команди. У висновку зазначається, що систематичне формування командотворчих умінь у процесі професійної підготовки підвищує професійну мобільність майбутніх педагогів та ефективність їхньої діяльності в сучасному освітньому середовищі. Обговорюються перспективи подальших досліджень у напрямі створення комплексних моделей розвитку командотворчих компетентностей і вдосконалення методик їх оцінювання в освітньому процесі.

Ключові слова: командотворення, командна робота, професійна підготовка, майбутні педагоги, командотворчі компетентності, інтерактивні методи навчання, тимбілдинг, проєктна діяльність.

Khmelkova O. M. Team Building as a Result of Professional Training of Future Teachers

The article discusses team building as an important outcome of training future teachers in the context of modern educational reforms and the introduction of a competency-based approach. It emphasises the importance of developing team-building skills, which are an essential element of teachers' readiness for productive cooperation with colleagues, students and other participants in the educational process. It explores contemporary scientific

views on the concepts of ‘teamwork’ and ‘team building’ and highlights their psychological, social, ethical and pedagogical aspects. The classification of teams, which includes functional, cross-functional, self-managed, project and virtual teams, is also considered. The importance of psychological factors such as trust, motivation, emotional stability and communication skills in creating effective teams is emphasised. The main components of the formation of team-building competencies of future teachers are identified: motivational-value, cognitive, communicative, activity-practical and reflective-evaluative. Special attention is paid to interactive methods of team building, project activities, training and role-playing games that contribute to the development of

the ability to work together, make decisions, coordinate efforts and constructively resolve conflicts within a team. The conclusion notes that the systematic formation of team-building skills in the process of professional training increases the professional mobility of future teachers and the effectiveness of their activities in the modern educational environment. The prospects for further research in the direction of creating comprehensive models for the development of team-building competencies and improving methods for their assessment in the educational process are discussed.

Keywords: team building, teamwork, professional training, future teachers, team-building competencies, interactive teaching methods, team building, project activities.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РЕНОМЕ ТА ОСОБИСТІСНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПІАНІСТІВ

УДК 378.147:78.071.2(477):159.923:005.336.2
DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-115-123

Цуй Цзяци,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
cuijiaci2024@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-2956-3600>

Данильчук Лариса Олексіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
larkaterdan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7156-5071>

Для цитування: Цуй Цзяци, Данильчук Л. О. Взаємозв'язок професійно-особистісного реноме та особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 115–123. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-115-123](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-115-123)

References (стандарт APA): Cui Jiaqi, & Danylchuk, L. O. (2026). Vzaiemozviazok profesiino-osobystisnoho renome ta osobystisnoho brendu maibutnikh muzykantiv-pianistiv [The Interrelationship between Professional-Personal Renommée and the Personal Brand of Future Pianist-Musicians]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 115–123. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-115-123](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-115-123) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку мистецької освіти та культурної індустрії характеризується істотним зростанням ролі особистісного чинника в професійній реалізації музиканта. Умови глобалізації, цифровізації та відкритості інформаційного простору актуалізують проблему не лише фахової компетентності, а й цілісної репрезентації творчої особистості в публічному, професійному та міжкультурному середовищах. У цьому контексті особливого значення набувають такі взаємопов'язані феномени, як професійно-особистісне

реноме й особистісний бренд майбутніх музикантів-піаністів.

Актуальність дослідження взаємозв'язку цих понять зумовлена зміною традиційних моделей професійної кар'єри піаніста, де поряд із виконавською майстерністю дедалі важливішими стають здатність до самопрезентації, формування стійкого професійного образу, усвідомлення власної творчої ідентичності та відповідальне управління власною репутацією. У системі фахової підготовки музикантів-піаністів проблема інтеграції брендингових і реномних характеристик

особистості набуває особливої актуальності, оскільки брендинг постає одним із ключових чинників процесу конструювання реноме як цілісного образу фахівця в мистецькому та соціальному просторі.

Аналіз актуальних досліджень. У роботі О. Хортюк (2010) розглянуто співвідношення понять «ділова репутація», «гудвіл», «імідж», «престиж», «реноме»; Л. Поклонська (2019) уточнила зміст понять «репутація» та «імідж», етапи їх формування; розглянула питання управління діловою репутацією, іміжем організації, брендом; І. Коржевський (2022) проаналізував виникнення, критерії оцінки, підстави вивчення, можливості та інструменти перевірки ділової репутації; зміст поняття «репутація» представлено у праці Т. Федорів (2012).

Аналіз наукових доробків вітчизняних учених засвідчив, що бренд як соціальний та соціально-психологічний феномен досліджувала Л. Гомольська (2015); концептуальні засади формування бренду обґрунтували К. Ковальчук, М. Подорожна (2021); методичні засади створення бренду представлені в роботі В. Самодай, Ю. Машина, Г. Ковтун (2023); комплексний аналіз ролі концепції бренду у формуванні бізнес-стратегії здійснили О. Каламан, Д. Мандрикін (2020).

Водночас зміст понять «реноме», у тому числі «професійно-особистісне реноме» та «бренд», «особистісний бренд», їх взаємозв'язок на вітчизняному науковому ґрунті залишаються не висвітленими.

Метою статті є теоретичний аналіз професійно-особистісного реноме й особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів, їх функціональні взаємозв'язки.

Методологія та методи дослідження. Для забезпечення окресленої мети використано методи дослідження: термінологічний аналіз, синтез, абстрагування – для окреслення термінологічного підґрунтя

щодо заявленої проблеми; термінологічний, педагогічний підходи – для забезпечення методологічного підґрунтя досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на недостатню розробленість та представленість у вітчизняному науковому просторі поняття «реноме», насамперед звернемося до його термінологічного трактування.

Реноме – громадська думка, що закріпилася за ким-небудь; репутація (Великий, 2025, с. 1025); це термін, що характеризує сталу думку про будь-кого чи будь-що. Точніше, це соціальна оцінка людини або підприємства на основі набору певних критеріїв. Термін походить від французького слова *renomme*, що означає фактично сформовану думку про людину, фірму, компанію, організацію. Інакше кажучи, це синонім більш відомого та поширеного аналога – слова «репутація» (реноме); у сучасній українській мові термін широко використовується у формальних, професійних та публіцистичних контекстах. Реноме – це своєрідний соціальний капітал, який, хоча і нематеріальний, може мати суттєвий вплив на реальні життєві обставини. У контексті особистості реноме людини відображає ставлення до неї в соціальному середовищі, часто є результатом її професійної діяльності, моральних якостей, спілкування та навичок самопрезентації.

Здійснений науковий пошук засвідчив, що поняття «реноме» та «репутація» нерідко використовуються як тотожні, між ними існують певні змістові відмінності. Репутація зазвичай відображає окремі аспекти поведінки та професійно-ділової діяльності, які підлягають аналізу, оцінюванню або перевірці. Натомість реноме є більш комплексним і узагальненим поняттям, що охоплює цілісне враження, соціальний статус, рівень довіри,

а також елементи особистісної привабливості й харизматичності індивіда чи організації. Таким чином, репутація переважно пов'язана з конкретними проявами діяльності, тоді як реноме формується як образ суб'єкта у сприйнятті оточення.

Зауважимо, що в попередніх публікаціях авторів професійно-особистісне реноме постає як динамічна система, що формується під впливом різних факторів: соціокультурного середовища, педагогічного впливу, особистісних характеристик музиканта та його професійної діяльності, механізми їх взаємодії, а також зовнішні чинники впливу. Системний підхід дає змогу розглядати цей процес як цілісну, багатоаспектну діяльність, спрямовану на гармонійний розвиток особистості (Цуй Цзяци, Данильчук, 2025, с. 150; Цуй Цзяци, 2025, с. 123).

Професійно-особистісне реноме майбутнього музиканта-піаніста доцільно розглядати як соціально зумовлену, динамічну характеристику особистості; інтегративне утворення, що відображає рівень її професійної компетентності, творчої зрілості, морально-етичних якостей і суспільного визнання, поєднуючи професійні досягнення, особистісні якості, ціннісні орієнтації, естетичні уподобання та соціально-комунікативні характеристики. Реноме формується поступово, у процесі освітньої, виконавської, комунікативної та публічної діяльності, та ґрунтується на співвідношенні реальних професійних досягнень і соціального сприйняття особистості, відображаючи рівень професійної зрілості й соціальної визнаності особистості.

Структурно професійно-особистісне реноме майбутніх піаністів охоплює низку взаємопов'язаних компонентів: *професійно-виконавський*, що відображає рівень технічної підготовки, інтерпретаційної культури та художнього мислення; *особистісно-ціннісний*, пов'язаний із

професійною мотивацією, відповідальністю, естетичними ідеалами й етикою творчої діяльності; *соціально-комунікативний*, який визначає характер взаємодії з аудиторією, педагогами, колегами та професійною спільнотою; *репутаційно-іміджевий*, що забезпечує сталість позитивного сприйняття музиканта в мистецькому середовищі. Наголосимо, що саме останній компонент професійно-особистісне реноме майбутніх піаністів створює безпосередній простір для взаємодії з феноменом особистісного бренду.

Щодо розуміння змісту, то пропонуються тлумачення поняття «бренд»: вид продукту, послуги тощо, що виробляється або пропонується конкретною компанією під конкретною назвою (Oxford); розрекламована торговельна марка певного товару (Великий, 2025, с. 62); бренд або марка (англ. brand) – комплекс понять, які узагальнюють уявлення людей про відповідний товар, послугу, компанію або особистість (Вікіпедія). Останнє підтверджує міркування авторів про те, що людина / особистість може бути брендом, тобто можемо стверджувати про наявність та актуальність поняття «особистісний бренд». Суголосними є твердження В. Самодай, Ю. Машиної, Г. Ковтун, що кожен бренд, що запам'ятовується, має назву. Вона моментально згадується тільки за одного виду, викликає певні асоціації та емоції. Ім'я є основним елементом ідентифікації (Самодай, Машина, Ковтун, 2023).

Як зауважила Л. Гомольська, останнім часом процеси формування та комунікативного розвитку бренду набувають нового значення, зокрема стосовно просування певних особистостей, різноманітних ідей або різних типів соціальних комунікацій. Особливо важливим це стало в часи економічних перетворень, коли змінюються соціальні установки та

уподобання індивідів. Поняття «індивідуальність бренду» стосується низки особистісних рис та рівня їх асоціації з брендом (Гомольська, 2015, с. 29).

Отже, особистісний бренд майбутнього музиканта-піаніста доречно розглядати як усвідомлено сформований образ творчої особистості, що ґрунтується на унікальності індивідуального стилю, художньо-естетичній ідентичності, системі цінностей та послідовній самопрезентації у професійному й соціальному просторі. На відміну від суто комерційного розуміння бренду, в мистецькій освіті він має переважно культурно-освітню та гуманістичну спрямованість. Загалом орієнтація на бренд – це внутрішньо орієнтований на ідентичність підхід, який розглядає бренди як центр організації та її стратегії, це тип мислення, орієнтований на ринок, дає можливість інтегрувати світогляд «зсередини назовні» і «ззовні всередину», тому що воно неявно включає і те, й інше (Каламан, Мандрикін, 2020, с. 21).

Зауважимо, що актуальність особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів зумовлена розширенням та урізноманітненням цифрових каналів комунікації, а також зростанням значущості індивідуального стилю й унікальності творчої особистості. У такому контексті бренд виходить за межі суто маркетингового підходу, дедалі більше осмислюється як стратегічний інструмент професійного становлення та набуває виразного педагогічного, психологічного й культурологічного виміру.

Структура особистісного бренду майбутнього музиканта-піаніста має взаємопов'язані компоненти: *ідентифікаційний*, що сприяє усвідомленню власної творчої індивідуальності та професійної позиції; *комунікативний*, який забезпечує зрозумілу й послідовну взаємодію з аудиторією та професійним середовищем; *мотиваційно-розвивальний*, що стимулює

постійне самовдосконалення та професійний ріст; *репрезентативний*, що дає можливість майбутньому піаністу презентувати себе як цілісну особистість і фахівця. Загалом структура особистісного бренду майбутнього музиканта-піаніста має комплексний характер і поєднує ціннісні, творчі, професійні, комунікативні, іміджеві та стратегічні аспекти розвитку особистості. Таким чином, особистісний бренд виступає не зовнішнім атрибутом, а внутрішньо вмотивованим результатом професійного й особистісного розвитку.

Порівняльні характеристики функцій професійно-особистісного реноме й особистісного бренду майбутнього музиканта-піаніста представлено в таблиці 1.

Зважаючи на викладені вище положення констатуємо: взаємозв'язок професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів та особистісного бренду має двосторонній і взаємодоповнювальний характер. З одного боку, особистісний бренд виступає активним інструментом формування реноме, забезпечуючи цілеспрямовану репрезентацію професійних і особистісних якостей музиканта. З іншого боку, професійно-особистісне реноме слугує своєрідним підґрунтям і критерієм автентичності бренду, адже без реальних досягнень, професійної майстерності й етичної послідовності бренд втрачає довіру та стійкість.

У процесі фахової підготовки майбутніх піаністів цей взаємозв'язок проявляється в тому, що систематичне формування особистісного бренду сприяє усвідомленому вибудовуванню професійної траєкторії, тоді як позитивне реноме закріплює та легітимізує бренд у професійному середовищі. Таким чином, бренд можна розглядати як динамічний механізм актуалізації реноме, а реноме – як інтегральний результат і показник ефективності брендингових зусиль.

Порівняльні характеристики функцій професійно-особистісного реноме та особистісного бренду майбутнього музиканта-піаніста

Функції	Зміст функції професійно-особистісного реноме	Зміст функції особистісного бренду
<i>Самоідентифікаційна</i>	Закріплення професійної ідентичності та соціального статусу в мистецькому середовищі	Усвідомлення творчої індивідуальності, виконавського стилю, професійного «Я»
<i>Репрезентативна</i>	Формування стійкого позитивного сприйняття музиканта професійною спільнотою	Цілеспрямована презентація особистості в концертному, освітньому й цифровому просторі
<i>Комунікативна</i>	Забезпечення довіри та стабільних професійних зв'язків	Налагодження ефективної взаємодії з аудиторією та професійним середовищем
<i>Мотиваційна</i>	Підтримка прагнення до збереження та підвищення професійного рівня	Активізація саморозвитку, творчої ініціативи, професійного зростання
<i>Регулятивна</i>	Дотримання професійних норм, стандартів і етичних вимог	Саморегуляція професійної поведінки та стилю самопрезентації
<i>Прогностична</i>	Прогнозування перспектив професійної успішності	Планування кар'єрної траєкторії та стратегій розвитку
<i>Інтегративна</i>	Поєднання професійних, особистісних і соціальних характеристик	Узгодження внутрішніх якостей із вимогами зовнішнього середовища
<i>Репутаційна</i>	Інтеграція в професійну та культурну спільноту	Підтримка позитивного іміджу, унікального стилю та довіри до особистості

Формування взаємозв'язку між професійно-особистісним реноме й особистісним брендом майбутніх музикантів-піаністів потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Важливими умовами цього процесу є розвиток рефлексії, адекватної самооцінки, емоційної стійкості та здатності до відповідальної самопрезентації. Освітнє середовище мистецьких закладів має сприяти не лише вдосконаленню виконавських навичок, а й формуванню культури професійного самовираження, критичного мислення щодо власного образу та розуміння етичних меж брендингу. У цьому аспекті особистісний бренд стає засобом самопізнання й саморегуляції, а професійно-особистісне реноме – показником соціальної зрілості майбутнього фахівця.

Вважаємо за необхідне зауважити, що цифрове середовище суттєво посилює

взаємозв'язок між брендом і реноме, оскільки будь-яка форма самопрезентації в онлайн-просторі має довготривалий вплив на професійний імідж і репутацію музиканта. Для майбутніх піаністів це означає необхідність усвідомленого й етично виваженого управління власним брендом, оскільки цифрові прояви творчої активності безпосередньо впливають на формування професійно-особистісного реноме. У цьому контексті особистісний бренд постає як стратегічний інструмент, що поєднує художню автентичність із соціальною відповідальністю, тоді як реноме відображає довіру професійної спільноти та стабільність публічного образу музиканта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Взаємозв'язок професійно-особистісного реноме й особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів

є складним, багаторівневим і динамічним процесом, що інтегрує професійні, особистісні та соціокультурні характеристики творчої особистості. Особистісний бренд виступає активним засобом формування й актуалізації реноме, тоді як професійно-особистісне реноме є узагальненим результатом професійної діяльності та соціального визнання. У системі фахової підготовки музикантів-піаністів доцільно розглядати ці феномени у єдності, забезпечуючи педагогічні умови для формування автентичного бренду, що ґрунтується на реальних професійних досягненнях і сприяє становленню стійкого позитивного реноме.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням структурно-функціональної моделі інтеграції брендингу в мистецьку освіту й емпіричним вивченням впливу особистісного бренду на професійно-особистісне реноме майбутніх піаністів.

Література

1. Бренд. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Бренд>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Каламан О., Мандрикін Д. Комплексний аналіз ролі концепції бренду у формуванні бізнес-стратегії. *Підприємництво та інновації*. 2020. № 15. С. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.37320/2415-3583/15.3>
4. Ковальчук К. В., Подорожна М. Р. Концептуальні засади формування бренду. *Бізнес Інформ*. 2021. № 5. С. 396–401. DOI: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2021-5-396-401>
5. Коржевський І. Ділова репутація – виникнення, критерії оцінки, підстави вивчення, можливості та інструменти перевірки. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 1 (65). С. 76–83. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-209-2022-65-76-83>
6. Гомольська Л. Бренд як соціальний та соціально-психологічний феномен. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2015. № 2 (4). С. 29–32. URL: <https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/49>
7. Поклонська Л. С. Ділова репутація та імідж організації та бренду. *Вісник КНУТД. Серія: Економічні науки*. 2019. № 2 (133). DOI: <https://doi.org/10.30857/2413-0117.2019.2.5>
8. РЕНОМЕ – це що таке, слово, термін, визначення, РЕНОМЕ людини. URL: <https://karapuziki.com.ua/renome-tse-shcho-take-slovo-termin-vyznachennia-renome-liudyny/>
9. Реноме – що це таке та на що впливає. URL: <https://termin.in.ua/renome/>
10. Самодай В., Машина Ю., Ковтун Г. Методичні засади створення бренду. *Економіка та суспільство*. 2023. № 47. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-3>
11. Федорів Т. В. Інтерпретація поняття «репутація» у зарубіжних суспільствознавчих дослідженнях. *Економіка та держава*. 2012. № 7. С. 92–95. URL: http://www.economy.in.ua/pdf/7_2012/28.pdf
12. Хортюк О. В. Співвідношення понять «ділова репутація», «гудвіл», «імідж», «престиж», «реноме». *Часопис Київського університету права*. 2010. № 4. С. 211–214. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/defebf49-81cd-46ac-b1cf-f7cdfd4b810e/content>
13. Цуй Ц. Формування професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів: структурно-функціональний аналіз. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 4. С. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-4-123-130>
14. Цуй Ц., Данильчук Л. О. Методологічні орієнтири дослідження проблеми формування професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів. *Соціальна педагогіка*:

теорія та практика. 2025. № 1. С. 147–154.
DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-147-154>

15. Brand. Oxford Learner's dictionaries.
URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/brand_1?q=brand

References

1. Brand. Wikipedia: The free encyclopedia. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Бренд> [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dodat. i dopov.) [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with additions and supplements)]. Kyiv; Irpin : Perun [in Ukrainian].

3. Kalaman, O., & Mandrykin, D. (2020). Kompleksnyi analiz roli kontseptsii brendu u formuvanni biznes-stratehii [Comprehensive analysis of the role of the brand concept in business strategy formation]. *Pidpriemnytstvo ta innovatsii – Entrepreneurship and Innovation*, (15), 21–26. DOI: <https://doi.org/10.37320/2415-3583/15.3> [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, K. V., & Podorozhna, M. R. (2021). Kontseptualni zasady formuvannya brendu [Conceptual foundations of brand formation]. *Biznes Inform – Business Inform*, (5), 396–401. DOI: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2021-5-396-401> [in Ukrainian].

5. Korzhevskiy, I. (2022). Dilova reputatsiia – vynyknennia, kryterii otsinky, pidstavy vyvchennia, mozhyvosti ta instrumenty perevirky [Business reputation: Origin, evaluation criteria, grounds for study, opportunities and verification tools]. *Vcheni zapysky Universytetu “KROK” – Scientific Notes of “KROK” University*, 1 (65), 76–83. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-76-83> [in Ukrainian].

6. Homolska, L. (2015). Brend yak sotsialnyi ta sotsialno-psykholohichni fenomen [Brand as a social and socio-psychological phenomenon]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 2 (4), 29–32. Retrieved from

<https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/49> [in Ukrainian].

7. Poklonska, L. S. (2019). Dilova reputatsiia ta imidzh orhanizatsii ta brendu [Business reputation and image of an organization and brand]. *Visnyk KNUTD. Serii: Ekonomichni nauky – Bulletin of KNUTD. Series: Economic Sciences*, 2 (133). Retrieved from <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/21888> [in Ukrainian].

8. Renome – tse shcho take, slovo, termin, vyznachennia, renome liudyny [Renome: Meaning of the word, term, definition, personal renome]. (n.d.). Retrieved from <https://karapuziki.com.ua/renome-tse-shcho-take-slovo-termin-vyznachennia-renome-liudyny/> [in Ukrainian].

9. Renome – shcho tse take ta na shcho vplyvaie [Renome: What it is and what it influences]. (n.d.). Retrieved from <https://termin.in.ua/renome/> [in Ukrainian].

10. Samodai, V., Mashyna, Yu., & Kovtun, H. (2023). Metodichni zasady stvorennia brendu [Methodological principles of brand creation]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, (47). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-3> [in Ukrainian].

11. Fedoriv, T. V. (2012). Interpretatsiia poniattia “reputatsiia” u zarubizhnykh suspilstvoznachnykh doslidzhenniakh [Interpretation of the concept of “reputation” in foreign social science research]. *Ekonomika ta derzhava – Economy and State*, (7), 92–95. Retrieved from http://www.economy.in.ua/pdf/7_2012/28.pdf [in Ukrainian].

12. Khortiuk, O. V. (2010). Spivvidnoshennia poniat “dilova reputatsiia”, “hudvil”, “imidzh”, “prestyzh”, “renome” [Correlation of the concepts “businessreputation”, “goodwill”, “image”, “prestige”, “renome”]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava – Journal of Kyiv University of Law*, (4), 211–214. Retrieved from <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/defebf49-81cd-46ac-b1cf-f7cdfd4b810e/content> [in Ukrainian].

13. Cui, J. (2025). Formuvannya profesiino-osobystisnoho renome maibutnikh muzykantiv-pianistiv: strukturno-funktsionalnyi analiz [Formation of professional-personal renome of future

pianist-musicians: Structural and functional analysis]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (4), 123–130. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-4-123-130> [in Ukrainian].

14. Cui, J., & Danylchuk, L. O. (2025). Metodolohichni oriientyry doslidzhennia problemy formuvannia profesiino-osobystisnoho renome maibutnix muzykantiv-pianistiv [Methodological guidelines for studying the problem of forming the professional-personal renome of future pianist-musicians]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social Pedagogy: Theory and Practice*, (1), 147–154. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-147-154> [in Ukrainian].

15. Brand. *Oxford Learner's Dictionaries*. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/brand_1?q=brand

Цуй Цзяци, Данильчук Л. О. Взаємозв'язок професійно-особистісного реноме та особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів

У статті здійснено теоретичний аналіз взаємозв'язку професійно-особистісного реноме й особистісного бренду майбутніх музикантів-піаністів у контексті трансформації сучасної мистецької освіти та культурної індустрії. Уточнено наукові підходи до співвідношення суміжних понять «репутація», «імідж», «реноме», «бренд» і визначено, що вітчизняний науковий простір характеризується недостатньою розробленістю категорій «професійно-особистісне реноме» й «особистісний бренд» саме щодо мистецьких професій, зокрема піаністів. На цій основі запропоновано авторське трактування поняття «професійно-особистісне реноме майбутнього музиканта-піаніста». Окреслено структурні компоненти професійно-особистісного реноме майбутніх піаністів: професійно-виконавський, особистісно-ціннісний,

соціально-комунікативний, репутаційно-іміджевий. Показано, що саме репутаційно-іміджевий компонент утворює «зону перетину» з феноменом особистісного бренду, який у мистецькій освіті доцільно розглядати не як суто маркетингову категорію, а як культурно-освітній і гуманістично зорієнтований інструмент професійного становлення. Обґрунтовано авторське визначення поняття «особистісний бренд майбутнього музиканта-піаніста». Розкрито структурні компоненти особистісного бренду майбутнього піаніста (ідентифікаційний, комунікативний, мотиваційно-розвивальний, репрезентативний) і представлено порівняльний аналіз функцій професійно-особистісного реноме й особистісного бренду (самоідентифікаційна, репрезентативна, комунікативна, мотиваційна, регулятивна, прогностична, інтегративна, репутаційна). Доведено, що взаємозв'язок між професійно-особистісним реноме й особистісним брендом має двосторонній і взаємодоповнювальний характер: з одного боку, бренд виступає активним інструментом формування реноме через цілеспрямовану репрезентацію професійних і особистісних якостей, з іншого – реноме є підґрунтям і критерієм автентичності бренду, оскільки без реальних досягнень, майстерності й етичної послідовності бренд втрачає довіру та стійкість.

Ключові слова: професійно-особистісне реноме, особистісний бренд, майбутні музиканти-піаністи, репутація, імідж.

Cui Jiaqi, Danylchuk L. O. The Interrelationship between Professional-Personal Renommée and the Personal Brand of Future Pianist-Musicians

The article provides a theoretical analysis of the interrelationship between professional-personal renommée and the personal brand of future pianist-musicians within the context of the transformation of contemporary arts education and the cultural industry. Scientific approaches to the correlation of related

concepts – “reputation”, “image”, “renommée”, and “brand” – are clarified, and it is determined that the domestic scholarly discourse remains insufficiently developed regarding the categories of “professional-personal renommée” and “personal brand” specifically in relation to artistic professions, particularly pianists. On this basis, the author proposes an original interpretation of the concept “professional-personal renommée of a future pianist-musician”. The structural components of the professional-personal renommée of future pianists are outlined as follows: professional-performance, personal-value, socio-communicative, and reputational-image components. It is shown that the reputational-image component forms the “zone of intersection” with the phenomenon of the personal brand, which in arts education should be considered not merely as a marketing category, but as a cultural-educational and humanistically oriented instrument of professional development. The author’s definition of the concept “personal brand of a future pianist-musician”

is substantiated. The structural components of the personal brand of a future pianist (identification, communicative, motivational-developmental, and representational) are revealed, and a comparative analysis of the functions of professional-personal renommée and personal brand (self-identification, representational, communicative, motivational, regulatory, prognostic, integrative, and reputational) is presented. It is proven that the interrelationship between professional-personal renommée and personal brand is bilateral and complementary in nature: on the one hand, the brand serves as an active instrument for shaping renommée through the purposeful representation of professional and personal qualities; on the other hand, renommée constitutes the foundation and criterion of brand authenticity, since without genuine achievements, mastery, and ethical consistency, a brand loses trust and sustainability.

Keywords: professional-personal renommée, personal brand, future pianist-musicians, reputation, image.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

МЕТОДИКО-ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ЗВО

УДК 378:37.02

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-124-134

Чорнобай Віра Георгіївна,

старший викладач кафедри філології

Дніпровського державного аграрно-економічного університету,

м. Дніпро, Україна.

chornobai.vira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5195-5937>

Для цитування: Чорнобай В. Г. Методико-дидактичні технології викладання англійської мови в аграрних ЗВО. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 124–134. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-124-134](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-124-134)

References (стандарт APA): Chornobai, V. H. (2026). *Metodyko-dydaktychni tekhnolohii vykladannia anhliiskoi movy v ahrarnykh ZVO [Methodological and Didactic Technologies for Teaching English in Agricultural Higher Education Institutions]. Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1(191), 124–134. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-124-134](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-124-134) [in Ukrainian].*

Постановка проблеми. Предмет «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» перетворилася на один із базових елементів сучасної системи вищої освіти, у засіб для досягнення професійної реалізації особистості. Це є неможливим без упровадження в навчальний процес класичних і новітніх методик та технік викладання як у форматі offline, так і дистанційно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різноманітних підходів у методиці викладання іноземних мов присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Аналіз літератури свідчить про диференціацію цілей навчання, які поділяють на практичні та наукові. Показово, що навіть у межах граматико-перекладного методу, орієнтованого насамперед на теоретичне засвоєння мови, простежується практичний складник – навчання читання та перекладу (Mart, 2013, с. 103). Важливим для нашого

дослідження є визначення І. В. Секрет, яка розглядає іншомовну компетентність як інтегральну якість особистості, що синтезує мовні знання та здатність до ефективної професійної комунікації. Г. І. Бородіна детально досліджує феномен сугестії та комунікативно-орієнтованого навчання під час вивчення іноземних мов (Бородіна, 2005), О. Л. Канюк розглядає сучасні підходи до іншомовної освіти майбутніх фахівців (Канюк, 2016), а К. Рябова основний акцент дослідження скерувала на перекладні методи навчання. Р. О. Гришкова встановила, що успішне формування іншомовної компетентності в студентів нефілологічних напрямів підготовки потребує наявності базових знань (як невід’ємних елементів іншомовної компетенції). Саме вони забезпечують виникнення в здобувачів освіти сталого позитивного ставлення до іншомовної культури та процесу опанування іноземної мови. Це, зі свого боку, сприяє розвитку

національної свідомості, толерантності, здатності розуміти традиції, звичаї, бізнес-етику та цінності представників інших народів (Гришкова, 2007, с. 10). Історію і практику використання методу проєктів (проєктний метод) вивчали В. Б. Гончарова, Ю. П. Аносова. Вони вважають, що на підготовчому етапі відбувається визначення цільових орієнтирів, які охоплюють низку взаємопов'язаних аспектів. Першочерговою є мета поглиблення програмових знань з англійської мови в межах опрацювання тематичного матеріалу. Поруч із цим передбачається розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів, а також удосконалення їхніх комунікативних, організаційних, пошукових і творчих здібностей. Важливе значення надається активізації особистісного потенціалу, формуванню здатності самостійно планувати власні дії, прогнозувати альтернативні шляхи виконання проєктних завдань. Окрему увагу зосереджено на розвитку навичок самоосвіти, особистої самореалізації та критичного мислення, що передбачає вміння складати семантичну карту (асоціативний куш), коригувати перебіг виконуваної роботи, а також вільно й аргументовано висловлювати думки в усній і письмовій формах (Гончарова, Аносова, 2013, с. 136–243).

Метою статті є аналіз комплексного підходу, використання різноманітних методик у викладанні англійської мови в ЗВО для немовних спеціальностей. У фокусі дослідження – ефективність сучасних методів навчання, доцільність інтеграції ІТ-інструментів та окреслення напрямів розвитку фахової комунікативної культури здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під впливом глобалізаційних процесів, інтенсифікації суспільного життя та стрімкого розвитку інформаційних технологій роль іноземної мови в освітній

системі зазнала глибокої трансформації. Із другорядного навчального предмета вона перетворилася на базовий елемент сучасної освітньої парадигми, потужний засіб професійного становлення й самореалізації особистості. Ці зміни зумовили потребу в переосмисленні теоретико-методологічних засад викладання іноземних мов та пошуку ефективних шляхів їх практичної реалізації.

Будь-який навчальний процес у галузі іноземних мов вибудовується на чіткій системі взаємопов'язаних категорій, кожна з яких виконує свою унікальну функцію. Центральне місце в цій системі посідає методика навчання, яка постає як цілісна сукупність принципів, методів, прийомів, технологій, покликаних забезпечити досягнення навчальної мети. Методика не існує у вакуумі – вона реалізується через конкретні методи навчання, тобто систематизовані способи взаємодії викладача та студентів, завдяки яким відбувається передавання, засвоєння та практичне застосування знань, умінь і навичок.

Кожен метод, зі свого боку, втілюється через низку методичних прийомів – конкретних дій, що вирішують окремі завдання на певному етапі заняття. Наприклад, метод пояснення нового граматичного матеріалу може реалізовуватися через такі прийоми, як демонстрація таблиць, аналіз прикладів із тексту, зіставлення з аналогічними явищами в рідній мові. Вибір же конкретних методів і прийомів визначається панівним підходом – тією домінуючою ідеєю, що становить теоретичне підґрунтя всього навчального процесу. Ця ідея конкретизується в системі принципів – основоположних правил, які регулюють навчальну діяльність.

Усвідомлене конструювання навчального процесу починається з визначення мети навчання – того ідеального результату, до якого прагнуть викладач

і студенти. Мета визначає зміст, стратегію і тактику навчання, проте її досягнення неможливе без урахування конкретних умов – обставин, у яких перебігає навчальний процес. До таких умов належать рівень підготовки студентів, технічне оснащення аудиторій, кількість академічних годин, культурний контекст тощо. Реалізація поставленої мети в заданих умовах здійснюється за допомогою різноманітних засобів навчання – підручників, робочих зошитів, аудіо- та відеоматеріалів, інтерактивних дощок, комп'ютерних програм.

Усі ці категорії – мета, зміст, принципи, методи, прийоми, засоби й організаційні форми – перебувають у складній діалектичній єдності, утворюючи цілісну систему навчання. Система навчання є загальною моделлю освітнього процесу, що відповідає певній методичній концепції. Вона одночасно визначає всі компоненти навчання й сама детермінується ними, забезпечуючи внутрішню логіку та послідовність педагогічної діяльності.

Історія методики та технологій викладання іноземних мов постає як багата панорама різноманітних підходів, кожен із яких пропонував власне бачення того, як найефективніше опанувати чужоземну мову. Ця різноманітність не є хаотичною – вона відображає еволюцію наукових уявлень про природу мови, механізми її засвоєння та цілі навчання в різні історичні періоди.

Грамати́ко-перекладний метод постає як класичний зразок академічного підходу до вивчення мови. Його становлення відбувалося ще в епоху, коли головною метою було читання та розуміння текстів класичної літератури. Уявімо собі заняття, де перед студентами лежить уривок із роману Чарлза Діккенса. Викладач пропонує не просто прочитати текст, а ретельно проаналізувати кожне речення, визначити

граматичні конструкції, віднайти незнайомі слова та дібрати до них відповідники рідною мовою. Студенти старанно виписують лексику до словників, виконують вправи на переклад з англійської на українську й навпаки, пишуть диктанти та перекази. Граматика вивчається дедуктивно – спочатку правило, потім приклади його ілюструють. Цей метод потребує від студентів аналітичного мислення, посидючості й уваги до деталей. Він дає змогу глибоко засвоїти граматичну систему мови й накопичити значний пасивний словниковий запас, однак майже не розвиває навичок усного спілкування. Дослідники відзначають ключову роль грамати́ко-перекладного методу в розвитку методики мовного навчання. Його основні положення: а) інструктаж рідною мовою; б) пасивне засвоєння іноземної мови; в) пріоритет граматики; г) читання складних класичних текстів; д) переважання перекладу й аналізу речень (Підходи до вивчення іноземних мов).

На початку ХХ століття альтернативою грамати́ко-перекладному методу стає **природний, або прямий метод**. Його фундатори – Максиміліан Берліц і Франсуа Гуен – запропонували радикально інший шлях: вивчати іноземну мову так само, як запам'ятовується рідна. На уроку, організованому за цим методом, не почуєш жодного слова рідною мовою. Викладач показує на стілець і промовляє *chair*, на двері – *door*, на вікно – *window*. Він широко використовує жести, міміку, предмети навколишнього середовища, картинки. Студенти слухають, повторюють, поступово починають відповідати на прості запитання. Граматика не пояснюється – вона засвоюється інтуїтивно, через багаторазове вживання в мовленні. Цей метод створює ілюзію природного мовного середовища, проте потребує невеликих груп і високої мотивації учасників.

Аудіолінгвальний метод виникає в середині ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, і його поява тісно пов'язана з потребами армії у швидкій підготовці вузькофахових фахівців в аграрно-промисловому комплексі, які володіють іноземними мовами. Психологічним підґрунтям цього методу став біхевіоризм – учення про те, що навички формуються через стимул, реакцію та підкріплення. Уявімо собі студію, де студенти в навушниках слухають диктора, який промовляє фрази англійською мовою. Пауза – студенти хором повторюють. Нова фраза – знову повторення. Поступово завдання ускладнюються: диктор промовляє: I go to school, а студенти мають трансформувати речення в минулий час – I went to school. Потім замінити підмет – She went to school. І так десятки, сотні разів. Метод ефективно формує міцний мовленнєвий автоматизм, проте ігнорує творчий, свідомий аспект мовленнєвої діяльності.

Ключова відмінність аудіолінгвального методу від прямого полягає в розстановці акцентів: перший зосереджується на граматичних структурах, майже не приділяючи уваги лексиці, тоді як для другого лексичне наповнення речення є вкрай важливим. За способом подання матеріалу аудіолінгвальний метод нагадує граматико-перекладний, оскільки базується на механічному заучуванні ізольованих речень. Водночас, на відміну від прямого методу, що відразу занурює учнів у процес імітації живого спілкування та навчає будувати зв'язні висловлювання, аудіолінгвальний метод на початковому рівні цього не передбачає (крім кількох простих діалогів). Саме орієнтація на імітацію, аналогію та повторення дає змогу вважати аудіолінгвальний метод наступником прямих методів, але з рисами, що дають змогу класифікувати його як непрямий (Мануєнкова, Колесник, 2012, с. 361–367).

Розроблений у Франції в 50-ті роки ХХ століття за участю лінгвістів П. Губерини, П. Ривана, Р. Мишеа, Ж. Гугенейма та А. Соважо, **аудіовізуальний метод** відомий під двома іншими назвами, що розкривають його суть. Він іменується *аудіовізуальним*, тому що базується на слуховому сприйнятті мови та зоровій невербальній наочності (діафільми, кіно). Визначення *«структурно-глобальний»* пояснюється тим, що навчання відбувається на основі відібраних мовних зразків, які засвоюються учнями глобально, без аналізу окремих складників. Метод набув поширення в багатьох країнах (Англія, Канада, Польща, Туреччина) і найчастіше застосовується для інтенсивної мовної підготовки дорослих у країні досліджуваної мови (Мануєнкова, Колесник, 2012).

У 1970-х роках на методичній арені з'являється **комунікативний підхід**, якому судилося стати домінуючим у сучасній освіті. Його поява була зумовлена новим соціальним замовленням: англійська мова перетворювалася на мову міжнародного спілкування, і головною метою навчання ставала здатність реально спілкуватися нею. Комунікативний підхід кардинально змінює атмосферу заняття. Зайдімо до аудиторії, де викладач працює за цим методом. Студенти сидять не за партами, а колом. Вони не повторюють механічно фрази за викладачем, а обговорюють реальну проблему: чи варто встановлювати відеокамери в громадських місцях для безпеки? Вони розігрують рольові ситуації: «Ви – менеджер готелю. До вас звертається гість, який незадоволений обслуговуванням. Заспокойте його та запропонуйте вирішення проблеми». Вони працюють у парах, обмінюються інформацією, доповнюють одне одного, дискутують. Помилки не переривають мовленнєвого потоку – викладач фіксує їх, але працює над ними пізніше,

не порушуючи комунікації. Мова стає не об'єктом вивчення, а засобом вирішення реальних життєвих завдань.

Структурний підхід пропонує іншу логіку організації матеріалу. Його прихильники переконані: будь-яка мова – це система, і вивчати її слід послідовно, від простого (найпоширеніших граматичних конструкцій і лексичних одиниць) до складного (фахової термінології та граматичних конструкцій, як-от Complex Object, Complex Subject), не порушуючи внутрішньої логіки. Тому спочатку засвоюється дієслово to be, потім теперішній простий час, потім теперішній тривалий, і лише після цього – минулі часи. Кожна нова структура спирається на попередню, і жоден етап не може бути пропущений (Rogers, 2003).

Лінгвосоціокультурний підхід збагачує комунікативну методика важливим виміром: мова не існує поза культурою. На практичному занятті, організованому за цим підходом, студенти не просто вивчають лексику на тему «Їжа: від сировини до блюда» – вони дізнаються, що таке afternoon tea для британця, чому в англійців прийнято платити окремо в ресторані, що означає запрошення for dinner o 19:00. Вони аналізують, чому в англійському листі спочатку пишуть адресу, а потім дату, які форми звертання доцільні в різних ситуаціях. Культурна необізнаність спричиняє не менше комунікативних невдач, ніж граматичні помилки, і лінгвосоціокультурний підхід прагне подолати цю прогалину.

Окрему групу становлять **діяльнісні та особистісно-орієнтовані підходи**. **Метод проєктів** перетворює навчання на дослідження. Студенти об'єднуються в групи й упродовж кількох тижнів працюють над створенням туристичного путівника рідним містом англійською мовою. Вони збирають інформацію в бібліотеках

та інтернеті, фотографують визначні пам'ятки, беруть інтерв'ю в іноземних туристів, пишуть тексти, монтують відео. Викладач не стоїть над ними, а поруч – консультує, спрямовує, допомагає віднайти потрібне джерело, редагує тексти. Коли проєкт завершено, студенти презентують його перед аудиторією, і в їхніх очах – гордість за зроблене власноруч.

Проблемно-пошуковий метод створює на занятті ситуацію інтелектуального виклику. «Уявіть, – звертається викладач до студентів, – що ваша компанія планує вийти на міжнародний ринок, але більшість співробітників не володіють англійською мовою. Керівництво вважає, що курси – це зайві витрати. Ваше завдання – підготувати переконливу презентацію про економічну доцільність навчання персоналу». Студенти поринають у проблему: аналізують статистику, досліджують досвід успішних компаній, готують інфографіку, відпрацьовують навички переконливої комунікації.

Особистісно-орієнтований метод визнає: у групі немає двох однакових студентів. Один краще сприймає інформацію на слух, інший – візуально; один полюбляє працювати самостійно, інший – у команді; один захоплюється технікою, інший – модою. Тому на уроку з теми «Хобі» студенти отримують різні завдання: Іван готує презентацію про комп'ютерні ігри, Віра записує Reels про сублімовані овочі тривалого зберігання, Олена пише есе про вишивку, Андрій записує подкаст про риболовлю, Марія створює відеоблог про догляд за кімнатними рослинами. Кожен працює в комфортному для себе темпі, вибирає зручний формат, використовує автентичні матеріали зі сфери власних інтересів.

Серед **спеціалізованих методик** особливе місце посідає **метод фізичного реагування**. На практичному занятті,

організованому за цим методом, здобувачі-початківці не промовляють жодного слова впродовж перші 20–40 хвилин заняття. Вони лише слухають і виконують команди викладача: *Come in. Sit down on seats you choose. Stand up. Take your pencils. Take your neighbor's pencil. Give it to a student behind.* Їхнє тіло запам'ятовує мову раніше, ніж свідомість. Лише через кілька уроків, коли студенти вже впевнено реагують на команди, їм дозволяється промовляти – спочатку окремі слова, потім цілі фрази.

Суггестопедія, розроблена болгарським психотерапевтом Георгієм Лозановим, пропонує зовсім інший підхід. У спеціально обладнаній аудиторії з м'яким освітленням і зручними кріслами звучить повільна класична музика. Кожен студент вибирає собі нове ім'я – англійське, французьке, іспанське, залежно від мови, яку вивчає, і коротко описує свою вигадану біографію. Викладач читає текст іноземною мовою, узгоджуючи ритм мовлення з ритмом музики. Студенти не напружуються, не намагаються запам'ятати – вони розслаблені, їхня свідомість відкрита для сприйняття. За одне заняття вони засвоюють обсяг матеріалу, який за звичайних умов потребував би кількох днів.

Метод Міллера ґрунтується на важливому спостереженні: наша пам'ять краще утримує не окремі одиниці, а їхні об'єднання. Тому студенти за цим методом не вчать слова *make, decision, take, photo, do, homework* окремо. Вони засвоюють цілі блоки: *make a decision, take a photo, do homework*. Згодом, опинившись у ситуації реального спілкування, вони не конструюватимуть фразу з окремих цеглинок – вони вийматимуть з пам'яті готові конструкції, що значно прискорює мовлення та зменшує кількість помилок.

Мнемотехніка пропонує механізм, що полегшує запам'ятовування. Студент,

якому потрібно вивчити слово *unicorn*, уявляє казкового єдиного рога, що пасеться на зеленому лузі, його ріг сяє на сонці, а навколо літають метелики. Що яскравіший, емоційніший, деталізованіший образ, то міцніший зв'язок між словом і його значенням.

Серед численних методичних інструментів сучасного викладача особливе місце посідає навчальна гра. Інтерес до ігрових технологій не є випадковим – він базується на кількох ключових передумовах: а) сучасний освітній процес потребує методів, здатних оптимізувати навчання, підвищити мотивацію студентів, активізувати їхню пізнавальну діяльність; б) для викладача іноземної мови головним завданням є формування навичок усного мовлення, а гра створює природну мотивацію до комунікації. Спостерігаючи за грою на практичному занятті з іноземної мови, атмосфера в аудиторії завжди змінюється позитивно для навчального процесу. Зникає скутість, страх помилитися, невпевненість. Студенти захоплені процесом, вони забувають, що це урок, що їх оцінюють, що треба говорити правильно. Вони просто грають – і водночас навчаються.

Фонетичні ігри допомагають подолати один із найскладніших бар'єрів – чужу звукову систему. У грі *Spell it* викладач вимовляє слово, а студенти прописують на дошці слово та транскрипцію. Хто помилився – вибуває, хто залишився до кінця – перемагає. У грі *Guess What* студенти прослуховують низку слів – *rice, island, write* – і мають зрозуміти та сказати, який звук спільний. Скоромовки перетворюються на веселе змагання: хто швидше й чіткіше промовить *Peter Piper picked a peck of pickled peppers* для розминки, *How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?* – складніше, і найважча – *I slit a sheet, a sheet I slit, upon a slitted sheet I sit*. Артикуляційний

апарат тренується, вимова поліпшується, а студенти сміються з власних помилок і не бояться їх.

Лексичні ігри активізують словниковий запас. У грі Memory Game студенти сидять колом. Перший називає слово до теми «Погода»: rain. Другий повторює rain і додає своє: humidity. Третій має пригадати rain, humidity і назвати fog. Ланцюжок подовжується, доки хтось не помилиться. Гра Vegetables пропонує інше завдання: один студент описує овоч, не називаючи його: *It's round. It always has a strong smell. It consists from many layers.* Інші відгадують: *Is it a fennel? – No. – Is it an onion? – Yes!* У грі Antonyms ведучий студент промовляє: *The field is flat,* а студент-гравець утворює протилежне твердження: *The field is hilly.*

Граматичні ігри обертають нудне заучування правил на захопливе інтелектуальне змагання. Мета гри Transformation полягає у видозміні речень відповідно до визначеного завдання: додати слово, змінити граматичну форму чи перебудувати порядок слів. Наприклад, *Students get to university on foot → Does students get to university on foot? → Students catch the bus to get to university.* Гра Questions and Answers тренує вміння ставити запитання: на дошці написано *Farmer's favourite season is winter/spring/summer/autumn.* Студенти по черзі ставлять запитання, намагаючись відгадати, яку пору року загадав викладач: *Does farmer like summer because it's very sunny and hot? Which season does the farmer prefer to relax? Is Spring the busiest for a farmer?*

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання. Сучасна освітня реальність немислима без цифрових технологій. Дистанційне навчання, ще вчора сприймане як допоміжна форма, сьогодні стало повноцінним компонентом освітньої

системи, що вимагає від викладача перегляду усталених методик і пошуку нових прийомів роботи.

Відеоконференція в Zoom чи Google Meet – це не просто лекція через екран. Це нове комунікативне середовище із власними законами. Викладач уже не стоїть біля дошки – він демонструє екран, на якому з'являються інтерактивні вправи, створені в LearningApps. Студенти не піднімають руки – вони пишуть відповіді в чаті або на спільній онлайн-дошці Padlet. Вони не приносять роздруковані фотографії – вони створюють спільну презентацію в Google Slides, працюючи над нею одночасно з різних куточків країни.

Адаптація традиційних методів до онлайн-формату відкриває нові можливості. Комунікативний метод реалізується через міжнародні телемости, коли студенти з України спілкуються з носіями мови не тільки на заняттях, а й на науково-практичних конференціях. Природний метод отримує невичерпне джерело автентичного матеріалу: YouTube-канали, подкасти, фільми в оригіналі, новинні сайти, блоги – усе це доступне студенту будь-коли і будь-де. Аудіолінгвальний метод знаходить своє продовження в мобільних додатках: Duolingo, Babbel, Lingualeo пропонують тисячі вправ на повторення й автоматизацію мовних структур.

Особливого значення в дистанційному форматі набувають **синхронні** (відеоконференції, вебінари, онлайн-уроки в реальному часі) та **асинхронні** (форуми, електронна пошта, спільні документи) форми роботи. Студенти отримують завдання в системі управління навчанням (Moodle, Google Classroom), виконують його у зручний для себе час, отримують фідбек від викладача, беруть участь у дискусіях на форумі. Гнучкість, відкритість та легкий доступ дистанційного навчання роблять його не тимчасовою

альтернативою, а невід'ємною частиною сучасної освітньої парадигми.

Висновки та перспективи подальших розробок. Сучасне викладання іноземних мов постає як складне, багатовимірне явище, що синтезує надбання різних методичних шкіл і напрямів. Жоден із розглянутих методів не є універсальним або абсолютно досконалим. Кожен має свої сильні сторони й обмеження, свою сферу найефективнішого застосування. Граматико-перекладний метод незамінний для глибокого аналітичного засвоєння мовної системи, комунікативний – для розвитку навичок реального спілкування, ігрові технології – для підвищення мотивації, дистанційні форми – для забезпечення доступності освіти.

Майстерність сучасного викладача полягає не в догматичному дотриманні одного методу, а в гнучкому, ситуативно зумовленому комбінуванні різних підходів. Він вибирає граматико-перекладний метод, коли студентам потрібно зрозуміти складну граматичну структуру. Він застосовує комунікативний підхід, коли головне завдання – навчити вільно висловлювати думки. Він використовує гру, коли відчуває втому в аудиторії, і впроваджує дистанційні технології, коли студенти не можуть бути присутніми фізично.

Така поліметодична стратегія забезпечує не лише ефективне формування мовної та комунікативної компетенцій, а й розвиток особистості, здатної до самоосвіти, критичного мислення, міжкультурної взаємодії. У світі, де кордони стають дедалі прозорішими, а комунікація – дедалі інтенсивнішою, володіння іноземними мовами перетворюється не просто на академічну навичку, а на життєву необхідність і потужний інструмент самореалізації. І саме від методичної компетентності викладача залежить, чи стане цей інструмент для студента зручним і ефективним.

Література

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземній мові у немовному вузі. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 28–30.
2. Гончарова В. Б., Аносова Ю. П. Метод проектної діяльності на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ I–II р.а. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип. 3(4). С. 136–243.
3. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
4. Канюк О. Л. Сучасні підходи до іншомовної освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1(38). С. 130–133.
5. Мануєнкова О. О., Колесник А. О. Аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи навчання іноземним мовам. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2012. Вип. 2(16). С. 361–367. URL: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/16373>
6. Підходи до вивчення іноземних мов: діахронічний аспект. URL: <https://ukped.com/statti/skarbnichka/780-pidkhody-do-vyvchennya-inozemnykh-mov-diakhronichnyy-aspekt.html>
7. Рябова К. О. Перекладні методи навчання. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua>
8. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc/Sekret.pdf>
9. Mart C. T. The Grammar-translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*. 2013. Vol. 1, No. 4. P. 103–105.
10. Rogers E. M. *Diffusion of Innovations*. (5th ed.). New York : Free Press, 2003.

References

1. Borodina, H. I. (2005). Komunikatyvno-orientovane navchannia inozemniy movi u nemovnomu vuzi [Communicatively-oriented foreign

language teaching in a non-language university]. *Inozemni movy – Foreign languages*, (2), 28–30 [in Ukrainian].

2. Honcharova, V. B., & Anosova, Yu. P. (2013). Metod proektnoi diialnosti na zaniattiakh inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u VNZ I–II r.a. [The method of project activity in foreign language classes for professional orientation in universities of the 1st and 2nd grades]. *Informatsiini tekhnologii v osviti, nauzi ta vyrobnytstvi – Information technologies in education, science and production*, 3(4), 136–243 [in Ukrainian].

3. Hryshkova, R. O. (2007). Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnosti [Formation of foreign language sociocultural competence of students of non-philological specialties]. *Mykolaiv : Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly* [in Ukrainian].

4. Kaniuk, O. L. (2016). Suchasni pidkhody do inshomovnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv [Modern approaches to foreign language education of future specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: "Pedagogika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(38), 130–133 [in Ukrainian].

5. Manuienkova, O. O., & Kolesnyk, A. O. (2012). Audiolinhalnyi ta audiovizualnyi metody navchannia inozemnym movam [Audiolingual and audiovisual methods of teaching foreign languages]. *Ekonomichna stratehiia i perspektyvy rozvytku sfery torhivli ta posluh – Economic strategy and prospects for the development of trade and services*, 2(16), 361–367 [in Ukrainian].

6. Pidkhody do vuvchennia inozemnykh mov: diakhronichni aspekt [Approaches to learning foreign languages: diachronic aspect]. Retrieved from <https://ukped.com/statti/skarbnichka/780-pidkhody-do-vuvchennia-inozemnykh-mov-diakhronichny-aspekt.html> [in Ukrainian].

7. Riabova, K. O. Perekladni metody navchannia [Translational teaching methods]. Retrieved from <http://www.kamts1.kpi.ua> [in Ukrainian].

8. Sekret, I. V. Inshomovna profesiina kompetentnist [Foreign language professional competence].

Retrieved from <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc/Sekret.pdf> [in Ukrainian].

9. Mart, C. T. (2013). The Grammar-translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 103–105 [in English].

10. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5th ed.). New York: Free Press [in English].

Чорнобай В. Г. Методико-дидактичні технології викладання англійської мови в аграрних ЗВО

У сучасному глобалізованому світі володіння іноземною мовою стає не просто перевагою, а необхідною умовою професійної реалізації та соціокультурної адаптації особистості. Іноземна мова відкриває доступ до світових інформаційних ресурсів, забезпечує можливість міжкультурної комунікації та сприяє академічній мобільності. Водночас процес її засвоєння активізує когнітивні механізми особистості, розвиває логічне мислення, тренує пам'ять і формує вміння чітко й аргументовано висловлювати власні думки. Сучасна методика викладання іноземних мов у закладах освіти характеризується розширенням методичного інструментарію викладача. Однією з провідних тенденцій стає активне впровадження навчальних ігор у поєднанні з мультимедійними засобами у структуру практичних занять. Сучасна методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти характеризується поліпарадигмальністю, де різні підходи не стільки конкурують, скільки взаємодоповнюють один одного. У статті розглянуто такі методи викладання іноземної мови: філологічні ігри (фонетичні, лексичні, граматичні), граматико-перекладний метод, природний (прямий), аудіолінгвальний метод, метод проєктів, проблемно-пошуковий метод, а також спеціфічні методики: метод фізичної реакції,

сугестопедія, метод Міллера та мнемотехніка. Розглянуто їх переваги та недоліки. Показані підходи, впроваджені до практичних занять: комунікативний підхід (основа занять), структурний (побудова теоретичної та практичної частин заняття), лінгвосціолокультурний (студент має не лише знати лексику та граматику, а й володіти соціокультурними кодами: нормами поведінки, традиціями, невербальними засобами спілкування, історико-культурними реаліями), діяльнісний (занурення здобувачів у фахову лексику через діалоги, монологи – виступи, обговорення аудіо- та відеофайлів), особисто-орієнтований підхід (навчання спрямоване не на «передавання» знань, а на фасилітацію, стимулювання внутрішніх механізмів розвитку; пріоритетними стають такі особистісні новоутворення, як рефлексія, автономність, здатність до свідомого вибору, креативність). У сучасній методиці викладання англійської мови домінують комунікативно-орієнтовані підходи. Найбільш затребуваними серед них є комунікативний, проектний, інтенсивний та діяльнісний методи.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, інтерес до іноземної мови, методологія навчання, техніки навчання, іншомовна компетентність, професіоналізм, комунікація, граматики-перекладний метод, свідомо-порівняльний метод, аудіолінгвальний метод, метод свідомого оволодіння кодом, метод фізичної реакції, емоційно-смісловий метод.

Chornobai V. H. Methodological and Didactic Technologies for Teaching English in Agricultural Higher Education Institutions

In today's globalized world, foreign language proficiency is not just an advantage, but a prerequisite for professional fulfillment and sociocultural adaptation. Foreign languages open up access to global information resources, enable intercultural communication, and

promote academic mobility. At the same time, the process of learning a foreign language activates cognitive mechanisms, develops logical thinking, trains memory, and forms the ability to express one's thoughts clearly and reasonably. The methodological toolkit of a modern teacher consists of various methods and techniques for teaching a foreign language, and the use of educational games is increasingly used during practical classes. Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions are characterized by polyparadigmaticity, where different approaches do not so much compete as complement each other. Higher education institutions are characterized by polyparadigmaticity, where different approaches do not so much compete as complement each other. The article discusses the following methods of teaching a foreign language: philological games (phonetic, lexical, grammatical), the grammar-translation method, the natural (direct) method, the audio-lingual method, the project method, the problem-search method, as well as specific techniques: the physical reaction method, suggestopedia, the Miller method, and mnemonics. Their advantages and disadvantages are considered. The approaches implemented in practical classes are shown: communicative approach (the basis of classes), structural (construction of theoretical and practical parts of the class), linguo-sociocultural (the student must not only know vocabulary and grammar, but also master sociocultural codes: behavioral norms, traditions, nonverbal means of communication, historical and cultural realities), activity-based (immersion of students in professional vocabulary through dialogues, monologues – speeches, discussion of audio and video files), and a person-centered approach (learning is not aimed at “transferring” knowledge, but on facilitating and stimulating internal mechanisms of development. Priority is given to such personal developments as reflection, autonomy, the ability to make conscious choices, and creativity). At these stages of English language teaching,

communicative-oriented concepts have found the widest application. Among them, the most popular are communicative, project-based, intensive, and activity-based methods.

Keywords: cognitive activity, interest in a foreign language, teaching methodology,

teaching techniques, foreign language competence, professionalism, communication, grammar-translation method, conscious-comparative method, audio-lingual method, conscious code acquisition method, physical reaction method, semi-emotional method.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-135-145

Шостацька Марія Олександрівна,

доктор філософії з медицини,

заступник директора з виховної роботи

Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного,
м. Вінниця, Україна.

mariashostatska@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1835-8348>

Кобилянський Олександр Володимирович,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки

Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного,
м. Вінниця, Україна.

akobilanskiy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9724-1470>

Для цитування: Шостацька М. О., Кобилянський О. В. Нормативно-правова база освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 135–145. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-135-145](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-135-145)

References (стандарт APA): Shostatska, M. O., & Kobylanskyi, O. V. (2026). Normatyvno-pravova baza osvithnoho protsesu v zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Regulatory and Legal Framework of the Educational Process in Institutions of Higher Medical Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 135–145. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-135-145](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-135-145) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Під час організації освітнього процесу в закладах медичної освіти вищого та фахового передвищого рівня потрібно враховувати чинну нормативно-правову базу й освітні стандарти у сфері охорони здоров'я. Правове регулювання визначає основні принципи роботи системи медичної освіти, встановлює вимоги до змісту, форм і методів навчання, а також гарантує відповідність надання освітніх послуг державним стандартам, навіть в умовах надзвичайних викликів сьогодення.

Воєнний стан зумовив потребу в більш гнучкому застосуванні законодавчих

норм, що регулюють освітню діяльність. Особлива увага приділяється впровадженню дистанційного та змішаного навчання, організації практичної підготовки, оцінюванню результатів навчання, а також забезпеченню всіх учасників освітнього процесу. Водночас медична освіта як складова системи охорони здоров'я регламентується галузевими стандартами та вимогами, спрямованими на розвиток професійних компетенцій, потрібних для надання якісних медичних послуг у кризових ситуаціях. У цьому контексті вивчення нормативно-правової бази й освітніх стандартів у галузі

охорони здоров'я дає змогу виявити особливості регулювання освітнього процесу в умовах воєнного часу, оцінити їхню відповідність сучасним викликам і визначити напрями подальшого вдосконалення системи медичної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. З 2015 року в Україні розпочалася масштабна реформа системи охорони здоров'я, головною метою якої стало забезпечення рівного доступу громадян до якісних медичних послуг і перехід до орієнтованої на пацієнта моделі. Наразі подальший вектор розвитку цієї галузі визначає Стратегія розвитку системи охорони здоров'я на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках (Стратегія–2030), ухвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2025 року № 34-р (Про схвалення, 2025). Цей документ визначив рамки стратегічного планування: окреслює пріоритетні напрями галузі, формує основні цілі та завдання до 2030 року та закладає підґрунтя для державної політики у сфері охорони здоров'я.

Основою для реалізації медичної реформи в Україні стала європейська стратегія «Здоров'я-2020: європейська політика та стратегія на підтримку здоров'я та благополуччя», розроблена Всесвітньою організацією охорони здоров'я в співпраці з Європейським Союзом (Health 2020, 2020). Відповідно до цієї стратегії було заплановано системне впровадження «е-медицини» через сучасні цифрові технології (Стартувала загальнодержавна програма, 2020). У рамках цього проєкту передбачалося реалізувати два ключові напрями цифровізації:

1. Формування єдиної інтегрованої інформаційно-аналітичної системи для обліку стану здоров'я населення України, включно з іноземцями та особами без громадянства.

2. Виконання положень статті 8 Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод шляхом розроблення та запровадження систем дистанційного консультування і діагностики із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ця реформа охорони здоров'я суттєво вплинула на підготовку медичних фахівців: лікарів, медсестер, фармацевтів, спеціалістів із реабілітації тощо. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити головні напрями реформування медичної освіти (Мазур, Заболотько, Стешенко, 2021; Гущук, Сміянов, Киричук, 2022).

По-перше, розроблена Стратегія-2030 передбачає гармонізацію освітніх програм для медичних спеціалістів відповідно до європейських і міжнародних стандартів. Це є одним із головних завдань у процесі реформування медичної освіти в Україні. Гармонізація охоплює кілька важливих аспектів. Насамперед це адаптація навчальних програм до європейських вимог. Зокрема, професійні програми для таких спеціальностей, як-от І1 «Стоматологія», І2 «Медицина», І5 «Медсестринство», І6 «Технології медичної діагностики та лікування», І8 «Фармація» та інші, поступово адаптуються до стандартів Європейського Союзу, включно з Директивою 2005/36/ЄС про визнання професійних кваліфікацій (Директива Європейського парламенту, 2005). Крім того, враховуються принципи Болонського процесу та положення Європейської асоціації медичних факультетів (AMSE).

Ці вдосконалення охоплюють узгодження обсягів ECTS-кредитів, тривалості освітнього процесу, структури освітніх циклів та вимог до практичної підготовки фахівців. Проблеми та перспективи цього реформування активно висвітлюються в дослідженнях українських науковців, зокрема І. Вербовського, С. Константінова, С. Сисоєвої та інших.

Стратегія-2030 передбачає впровадження механізму регулярного перегляду освітніх програм (щорічно або раз на 3–5 років) із залученням ключових стейкхолдерів, як-от Міністерство охорони здоров'я, роботодавці, міжнародні експерти та представники професійних асоціацій. Це потрібно для врахування нових викликів сучасності: війни, пандемії, цифровізації, а також змін у міжнародних клінічних протоколах і рекомендаціях, розроблених ВООЗ, Європейським товариством кардіологів, Американською асоціацією серця тощо. Така гармонізація з європейськими стандартами сприятиме визнанню українських кваліфікацій за кордоном, підвищенню академічної мобільності студентів і викладачів, а також створить умови для повернення фахівців, які виїхали за кордон, до роботи в Україні. У цьому контексті Стратегія-2030 є важливим інструментом модернізації медичної освіти, спрямованої на покращення якості підготовки спеціалістів, посилення їхньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці й адаптацію системи охорони здоров'я до глобальних викликів сьогодення, включно з тривалим збройним конфліктом і післявоєнним відновленням.

Мета статті – аналіз нормативно-правової база освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти для її вдосконалення та відповідності сучасним міжнародним стандартам і рекомендаціям.

Методологія та методи дослідження. Основою цього дослідження є системний підхід до комплексного аналізу освітнього процесу, спрямований на вирішення актуальних проблем і вдосконалення підготовки фахівців медичної галузі в умовах воєнного стану. Для реалізації поставленої мети були використані різноманітні наукові методи, що сприяють глибокому аналізу проблематики. Серед них – огляд та

оцінювання чинної нормативно-правової бази й освітніх стандартів у сфері охорони здоров'я та медичної освіти, наукових праць дослідників, порівняльний аналіз, а також синтез практичних матеріалів для вдосконалення освітнього процесу в контексті воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Ключовим пріоритетом Стратегії-2030 визначено значне посилення практичної складової в процесі професійної підготовки кадрів для цієї сфери. Такий підхід продиктований актуальними викликами сучасності, серед яких – тривала війна, значне руйнування медичної інфраструктури й обмежений доступ до традиційних клінічних баз для навчання (Миронюк, Слабкий, Білак-Лук'янчук, Лопіт, Савчук, Рожкова, 2024; Барзилович, 2020).

Реалізація цього завдання здійснюється через комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на розвиток клінічної компетентності випускників та їхньої готовності до самостійної роботи у складних умовах, зокрема:

1) створення багатопрофільних університетських клінік на базі провідних закладів вищої медичної освіти. Такі клініки виконують одразу декілька функцій: надання спеціалізованої медичної допомоги, проведення наукових досліджень і клінічної підготовки студентів і молодих фахівців. Завдяки цьому забезпечується безперервний доступ до реальних пацієнтів, сучасного обладнання та мультидисциплінарних команд, що дає змогу студентам отримувати досвід у реальних умовах медичних закладів;

2) оптимізація клінічних баз кафедр. Через окупацію, руйнування або перепрофілювання лікарень (особливо на сході та півдні країни) здійснюється перерозподіл клінічних баз, укладення нових угод із закладами охорони здоров'я більш безпечних регіонів, а також упровадження

мобільних клінік і тимчасових госпіталів. Такий підхід дає змогу зберегти потрібні обсяги та якість практичної підготовки;

3) стандартизація симуляційних методів навчання у всіх закладах медичної освіти. Оснащені сучасними симуляторами центри повинні забезпечувати реалізацію сценаріїв із використанням якісних манекенів для набуття навичок лікування складних станів, як-от: масивні кровотечі, пневмоторакс, ампутації, пологи чи серцево-легенева реанімація. Велика увага приділяється також сценаріям тактичної медицини для моделювання ситуацій максимально наближених до бойових умов. Уніфікація методики навчання відповідно до міжнародних рекомендацій (ASiT, ATLS, TCCC) забезпечує єдиний підхід до оцінювання та сертифікації практичних умінь;

4) запровадження об'єктивного структурованого клінічного іспиту (ОСКІ) стало невід'ємною частиною завершального етапу атестації на всіх рівнях медичної підготовки. Іспит побудовано за стандартом, що охоплює виконання студентами клінічних навичок на манекенах, стандартизованих пацієнтах або в симуляційних умовах. Такий підхід дає змогу об'єктивно оцінювати практичні навички випускників, мінімізувати суб'єктивізм традиційних методів перевірки знань і сприяє міжнародному визнанню українських медичних дипломів.

Посилення акценту на практичній підготовці в умовах воєнного стану не лише компенсувало втрату частини клінічних баз, але й сприяло формуванню високого рівня клінічної компетентності серед випускників. Це також допомагає розвивати їхню стійкість до стресу та здатність швидко адаптуватися до кризових ситуацій. Така підготовка є надзвичайно важливою для формування фахівців, які будуть ефективними як у мирний час, так і в періоди збройних конфліктів

і відновлення системи охорони здоров'я країни після війни.

Окремо нормативна база передбачає модернізацію післядипломної підготовки лікарів (резидентури), яка визначена одним із ключових напрямів реформування медичної освіти. Основна мета цього процесу – перехід від моделі інтернатури до більш сучасної компетентнісно-орієнтованої резидентури, яка відповідає європейським стандартам і рекомендаціям таких організацій, як Всесвітня федерація медичної освіти (WFME) та Європейська асоціація медичних спеціальностей (UEMS).

У дослідженнях (Ільницька, Катеринюк, Катеринюк, Хороб, 2018; Мацюра, 2023) розглянуто питання модернізації медичної післядипломної освіти. Основні напрями такі:

1. Упровадження сучасної моделі резидентури з урахуванням міжнародного досвіду. Ця модель чітко розділяє етапи професійної підготовки: базову післядипломну освіту (магістратура) та спеціалізовану підготовку в резидентурі, тривалість якої визначається залежно від спеціальності (2–6 років). Особливий акцент робиться на компетентнісному підході, з оцінюванням результатів навчання за допомогою сучасних інструментів, як-от портфоліо, ОСКІ та оцінювання наставниками. Досвід країн ЄС (Нідерланди, Німеччина, Польща тощо) свідчить про доцільність інтеграції клінічної практики, наукових досліджень і постійного професійного розвитку в рамках резидентури.

Водночас упровадження таких новацій супроводжується низкою викликів. У статті В. Галая (Галай, 2022) описано основні кроки реформування медичної галузі з метою підвищення якості медичних послуг і забезпечення прав пацієнтів. Зі свого боку, І. Колосович (Колосович, 2023)

проаналізував чинну систему післядипломної підготовки хірургів, акцентуючи увагу на недоліках інтернатури. Головна проблема полягає в недостатньому використанні спеціалізованих освітніх ресурсів кафедр хірургії при університетах. Результати досліджень доводять потребу у впровадженні європейської моделі післядипломної хірургічної освіти, яка має передбачати як інтернатуру, так і резидентуру для забезпечення кращого рівня підготовки фахівців.

2. Розширення підготовки за новими та дефіцитними спеціальностями стосується відкриття й акредитації сучасних напрямів резидентури, як-от фізична та реабілітаційна медицина, ерготерапія, клінічна психологія, паліативна та хоспісна допомога, військова медицина, медицина катастроф, громадське здоров'я тощо. Ці кроки відповідають актуальним потребам країни в умовах війни та післявоєнного періоду, включно з реабілітацією поранених, психологічною допомогою, роботою з внутрішньо переміщеними особами, а також враховують демографічні виклики, як-от старіння населення та поширення хронічних хвороб.

3. Застосування мультидисциплінарного підходу стає основою підготовки майбутніх лікарів і базується на принципі командної роботи. Під час резидентури лікарі навчаються співпраці з медсестрами, фізичними терапевтами, психологами, соціальними працівниками та іншими професіоналами у складі єдиної команди. Такий формат є важливим для ефективного лікування хронічно хворих, реабілітації військових і роботи в умовах обмежених ресурсів. Актуальність цього підходу підтверджена дослідженнями багатьох фахівців: Н. Білоусової, С. Гордійчука, В. Дуденко, А. Кабачної, С. Соловійова, А. Шульгай та інших. Методологічні аспекти впровадження докладно висвітлені в роботах

О. Гриценко, Н. Дідик, В. Ольшевського, О. Ольшевської, С. Цвіренко та інших.

4. Інтеграція військово-медичної складової. До програм резидентури в умовах війни обов'язково додаються модулі тактичної медицини, медицини катастроф, роботи з масовими санітарними втратами та розвитку психологічної стійкості. Практика передбачає участь резидентів у стажуванні у військових госпіталях, стабілізаційних пунктах і під час реальних евакуаційних операцій, що суттєво покращує їхню готовність до діяльності в екстремальних умовах.

В умовах тривалого збройного конфлікту з 2014 року, який переріс у повномасштабну війну в 2022 році, Стратегія-2030 визначає інтеграцію військово-медичної підготовки до післядипломної медичної освіти як невідкладний і стратегічно важливий напрям. Така інтеграція має на меті формування подвійної компетентності в молодих спеціалістів: високого професіоналізму в цивільній медицині та готовності до успішної роботи в умовах бойових дій або надзвичайних ситуацій. Як зазначає О. Шекера (Шекера, 2016), сучасний етап розвитку національного сектору безпеки характеризується трансформацією військової медицини для створення адаптивної моделі, що відповідатиме новим соціально-економічним умовам і викликам навчально-бойової діяльності військ. Пріоритетним завданням є інтеграція медичної служби в загальнодержавну систему охорони здоров'я та розробка економічних механізмів стимулювання якості медичних послуг.

Посилення наставництва та контроль якості навчання є важливими компонентами у вдосконаленні системи підготовки резидентів, що становить невід'ємну частину модернізації післядипломної медичної освіти. Основна мета цього процесу полягає у створенні системного,

об'єктивного та безперервного супроводу молодих фахівців на всіх етапах їхньої резидентури. Це набуває особливого значення в умовах воєнного стану, коли клінічна практика здійснюється в екстремальних обставинах, а потреба у швидкому формуванні висококваліфікованих медичних кадрів стала критичною.

Ключові заходи в цьому напрямі передбачають:

- запровадження системи сертифікованих наставників для резидентів. Наставники мають пройти спеціальне навчання й отримати сертифікацію відповідно до міжнародних стандартів (включно з WFME та UEMS). Процес сертифікації передбачає підтвердження рівня клінічної компетенції, педагогічних здібностей, досвіду роботи в кризових умовах і вміння оцінювати прогрес резидентів;

- регулярне оцінювання прогресу резидентів за допомогою портфоліо компетентностей. Для цього резиденти ведуть електронне або паперове портфоліо, у якому збираються результати ОСКІ, симуляційних тренувань, відгуки від наставників і колег, рефлексивні звіти про клінічні випадки, документи щодо участі в евакуаційних заходах, військово-польових навчаннях, симуляціях масових уражень тощо. Таке портфоліо аналізується щоквартально або раз на пів року, що дає змогу вчасно визначити прогалини в знаннях і скоригувати індивідуальний план підготовки;

- обов'язкову ротацію між різними рівнями надання медичної допомоги. Ротація має здійснюватися між первинною (сімейна медицина, амбулаторні заклади), вторинною (районні й обласні лікарні) та третинною (університетські клініки, спеціалізовані центри) медичними ланками. Додатково вводиться ротація у військово-медичній системі: стабілізаційні пункти, медичні роти ЗСУ, військові та мобільні госпіталі;

- моніторинг і акредитацію програм резидентури. Запроваджуються чіткі критерії акредитації установ, які займаються підготовкою резидентів (наявність сертифікованих наставників, симуляційних центрів, достатньої кількості клінічних випадків). Регулярно проводиться зовнішній аудит програм за участю незалежних експертів, включно з міжнародними фахівцями;

- психологічну та моральну підтримку наставників. Наставники навчаються основ психологічної стійкості, вирішення етичних дилем і роботи з травматичним досвідом молодих фахівців. Це сприяє більш ефективному подоланню стресових ситуацій, пов'язаних з участю резидентів у бойових евакуаціях та лікуванні важкопоранених.

Посилення наставництва та контролю якості формує міцну систему професійного супроводу, яка забезпечує вищий рівень клінічних навичок, відповідальності та психологічної готовності молодих спеціалістів. Це є ключовим фактором у створенні кадрового резерву, здатного ефективно функціонувати як у період військових викликів, так і під час відновлення та подальшого розвитку системи охорони здоров'я.

У Стратегії-2030 цифрова трансформація визначена одним з основних рушіїв модернізації галузі. Це, зі свого боку, впливає на вимоги до професійної підготовки та підвищення кваліфікації медичних фахівців. Інтеграція цифрових компетентностей стала обов'язковим елементом професійних стандартів, програм вищої та післядипломної освіти, а також системи безперервного професійного розвитку. Цей напрям спрямований на те, щоб навчити фахівців ефективно використовувати цифрові технології для покращення якості медичних послуг, раціонального управління ресурсами та підвищення

доступності медичного обслуговування в умовах сучасних викликів, зокрема під час війни та в повоєнний період.

Питання цифровізації медичної освіти досліджувалося з різних аспектів. Зокрема, Л. Жук з колегами проаналізували складнощі, що виникли в освітній системі через збройну агресію проти України, та окреслили особливості застосування дистанційного навчання для медичних закладів в умовах війни (Жук, Цвіренко, Фастовець, Гасюк, Калюжка, 2022). Дослідник П. Іванчов із колегами вивчали можливості впровадження в навчальні програми медичних університетів таких інновацій, як змішане, хмарне та мобільне навчання, штучний інтелект, ігрові методики, застосування віртуальної та доповненої реальності. Окремі дидактичні аспекти використання цифрових технологій у закладах вищої медичної освіти висвітлені в інших дослідженнях (Іванчов, Козлов, Ліссов, Переш, 2023).

Розвиток цифрових компетенцій змінює підхід до підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я, перетворюючи традиційну модель на сучасну, орієнтовану на застосування інноваційних технологій. Цей перехід не лише підвищує ефективність медичних послуг, а й забезпечує стійкість системи в умовах воєнного стану, енергетичних криз, віддаленої роботи з пацієнтами та потреби у швидкому впровадженні інновацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз свідчить, що в умовах безпрецедентних викликів, як-от пандемія COVID-19 і повномасштабна війна, в Україні відбулася значна трансформація суспільних інститутів. Освіта й охорона здоров'я стали складовими єдиної системи, яка діє на благо національної безпеки. Їхня інтеграція розгортається за трьома основними

напрямами: цифрова стійкість завдяки впровадженню систем eHealth у медицині та дистанційних технологій в освітньому процесі (особливо у військових і загальноосвітніх закладах); формування нової культури безпеки; інтелектуалізація управління завдяки застосуванню змішаних моделей навчання, активних педагогічних практик і прозорих фінансових механізмів, зокрема «гроші йдуть за пацієнтом» та інших.

Аналіз нормативно-правової бази й освітніх стандартів у сфері охорони здоров'я показав, що українська система підготовки медичних кадрів активно трансформується для поступової гармонізації зі світовими та європейськими стандартами. Основою для таких змін слугує Стратегія-2030, яка забезпечує перехід до компетентнісного підходу в медичній освіті, підвищену практичну орієнтацію, цифровізацію освітніх процесів та інтеграцію військово-медичної підготовки як важливої складової, що має критичне значення в умовах тривалого збройного протистояння.

Реформування нормативно-правового поля медичної освіти передбачає низку важливих змін: включення університетських клінік у Програму медичних гарантій, запровадження єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ОСКІ), розвиток симуляційних центрів високого рівня реалістичності, оновлення моделі лікарської резидентури, а також обов'язкове впровадження модулів тактичної медицини та медицини катастроф.

Перспективи подальших досліджень полягають у системному аналізі набутого у воєнний час практичного досвіду з організації освітнього процесу та надання медичної допомоги військовослужбовцям і мирному населенню для вдосконалення вітчизняної нормативно-правової бази на основі протоколів ТССС.

Література

1. Барзилович А. Д. Реформування системи охорони здоров'я в Україні: стратегічні аспекти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2020. № 2. С. 134–140. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2020.2.134>

2. Галай В. О. Стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні. *Аналітично-порівняльне правознавство* / Редкол.: Ю. М. Бисага (голов. ред.), Д. М. Белов, С. Б. Булеца та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2022. № 6. С. 189–194. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2022.06.34>

3. Гушук І. В., Сміянов В. А., Киричук І. М. Підготовка кадрів для вітчизняної системи охорони громадського здоров'я: виклики та перспективи. *Environment & Health*. 2022. № 4. С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32402/dovkil2022.04.014>

4. Директива Європейського Парламенту і Ради 2005/36/ЄС від 7 вересня 2005 року про визнання професійних кваліфікацій. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_013-05#Text

5. Жук Л. А., Цвіренко С. М., Фастовець М. М., Гасюк Н. І., Каложка О. О. Цифровізація медичної освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей VII Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 24–25 листопада 2022 р.). Полтава, 2022. С. 69–72.

6. Іванчов П. В., Козлов С. М., Лісов О. І., Переш Є. Є. Впровадження цифрових технологій в освітній процес медичних закладів вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 18.

7. Ільницька О. М., Катеринюк В. Ю., Катеринюк О. Г., Хороб Н. Д. Актуальність післядипломної освіти медичних працівників у державних закладах охорони здоров'я України. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 26–29. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.1.8835>

8. Колосович І. В. Особливості післядипломної освіти з хірургії в Україні та світі в сучасних умовах. *Українські медичні вісті*. 2023. Т. 15. № 2(95). С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.5>

9. Мазур І. П., Заболотько В. М., Стешенко І. Є. Кадровий потенціал системи охорони здоров'я: галузева структура медичних працівників у 2019 році. *Українські медичні вісті*. 2021. Т. 13. № 1(86). С. 16–22. DOI: <https://doi.org/10.32471/umv.2709-6432.86.1012>

10. Мацюра О. І. Шляхи оптимізації розвитку післядипломної освіти в Україні в умовах сьогодення. *Українські медичні вісті*. 2023. Т. 15. № 3-4(96-97). С. 62–66. DOI: <https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.11>

11. Миронюк І. С., Слабкий Г. О., Білак-Лук'яничук В. Й., Лопіт В. В., Савчук Л. М., Рожкова І. В. Місце громадського здоров'я в стратегії розвитку системи охорони здоров'я України до 2030 року (частина 1). *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 1. С. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2024.1.14624>

12. Про схвалення Стратегії розвитку системи охорони здоров'я на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2025 р. № 34-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/34-2025-p#Text>

13. Стартувала загальнодержавна програма «Здоров'я-2020: український вимір». URL: <https://med.oits.pro/2017/10/19/startuvала-zagalnodержavna-program/>

14. Шекера О. Г. Підвищення взаємосумісності між медичним забезпеченням збройних сил України та НАТО. *Здоров'я суспільства*. 2016. Т. 5, № 3–4. С. 56–63.

15. Health 2020. A European policy framework and strategy for the 21st century URL: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/2731a5d0-ec46-48ca-b828-973bb9b50919/content>

References

1. Barzylovych, A. D. (2020). Reformuvannya systemy okhorony zdorovia v Ukraini: stratehichni aspekty [Reforming the health care system in Ukraine: strategic aspects]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: practice and experience*,

(2), 134–140. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2020.2.134> [in Ukrainian].

2. Halai, V. O. (2022). Stratehiia reformuvannia systemy okhorony zdorovia v Ukraini [Strategy for reforming the health care system in Ukraine]. *Analitychne-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and comparative jurisprudence* / Redkol.: Yu. M. Bysaha (holov. red.), D. M. Bielov, S. B. Buletsa ta in. (Vol. 6, pp. 189–194). Uzhhorod: DVNZ “UzhNU”. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2022.06.34> [in Ukrainian].

3. Hushchuk, I. V., Smiiianov, V. A., & Kyrychuk, I. M. (2022). Pidhotovka kadriv dlia vitchyznianoï systemy okhorony hromadskoho zdorovia: vyklyky ta perspektyvy [Training personnel for the domestic public health care system: challenges and prospects]. *Environment & Health*, (4), 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32402/dovkil2022.04.014> [in Ukrainian].

4. Dyrektyva Yevropeiskoho Parlamentu i Rady 2005/36/JeS vid 7 veresnia 2005 roku pro vyznannia profesiinykh kvalifikatsii [Directive of the European Parliament and of the Council 2005/36/EU of September 7, 2005 on the recognition of professional qualifications]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_013-05#Text [in Ukrainian].

5. Zhuk, L. A., Tsvirenko, S. M., Fastovets, M. M., Hasiuk, N. I., & Kaliuzhka, O. O. (2022). Tsyfrovizatsiia medychnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Digitalization of medical education under martial law]. *Aktualni pytannia linhvistyky, profesiinoï linhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly – Current issues of linguistics, professional linguistic didactics, psychology and pedagogy of higher education: collection of articles of the VII International Scientific and Practical Conference*. (pp. 69–72). Poltava [in Ukrainian].

6. Ivanchov, P. V., Kozlov, S. M., Lissov, O. I., & Peresh, Ye. Ye. (2023). Vprovadzhenntsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvittinii protses medychnyykh zakladiv vyshchoi osvity [Introduction of digital technologies into the educational process of medical institutions of higher education]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (18) [in Ukrainian].

7. Ilnytska, O. M., Kateryniuk, V. Yu., Kateryniuk, O. H., & Khorob, N. D. (2018). Aktualnist pislidyplomnoi osvity medychnyykh pratsivnykiv u derzhavnykh zakladakh okhorony zdorovia Ukrainy [Relevance of postgraduate education of medical workers in state healthcare institutions of Ukraine]. *Medychna osvita – Medical Education*, (1), 26–29. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.1.8835> [in Ukrainian].

8. Kolosovych, I. V. (2023). Osoblyvosti pislidyplomnoi osvity z khirurhii v Ukraini ta sviti v suchasnykh umovakh [Features of postgraduate education in surgery in Ukraine and the world in modern conditions]. *Ukrainski medychni visti – Ukrainian Medical News*, 15, 2(95), 25–32. DOI: <https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.5> [in Ukrainian].

9. Mazur, I. P., Zabolotko, V. M., & Steshenko, I. Ye. (2021). Kadrovyi potentsial systemy okhorony zdorovia: haluzeva struktura medychnyykh pratsivnykiv u 2019 rotsi [Human resource potential of the health care system: sectoral structure of medical workers in 2019]. *Ukrainski medychni visti – Ukrainian Medical News*, 13, 1(86), 16–22. DOI: <https://doi.org/10.32471/umv.2709-6432.86.1012> [in Ukrainian].

10. Matsiura, O. I. (2023). Shliakhy optymizatsii rozvytku pislidyplomnoi osvity v Ukraini v umovakh sohodennia [Ways to optimize the development of postgraduate education in Ukraine in modern conditions]. *Ukrainski medychni visti – Ukrainian Medical News*, 15, 3-4(96-97), 62–66. DOI: <https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.11> [in Ukrainian].

11. Myroniuk, I. S., Slabkyi, H. O., Bilak-Lukianchuk, V. Y., Lopit, V. V., Savchuk, L. M., & Rozhkova, I. V. (2024). Mistse hromadskoho zdorovia v stratehii rozvytku systemy okhorony zdorovia Ukrainy do 2030 roku (chastyna 1) [The place of public health in the strategy for the development of the health care system of Ukraine until 2030 (Part 1)]. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy – Bulletin of social hygiene and health care organization of Ukraine*, (1), 39–48. DOI: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2024.1.14624> [in Ukrainian].

12. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku systemy okhorony zdorovia na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh: ozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17 sichnia 2025 r. № 34-r [On approval of the Healthcare System Development Strategy for the period until 2030 and approval of the operational action plan for its implementation in 2025–2027: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 17, 2025 No. 34-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/34-2025-p#Text> [in Ukrainian].

13. Startuvala zahalnodержavna prohrama “Zdorovia-2020: ukrainskyi vymir” [The national program “Health-2020: Ukrainian Dimension”]. Retrieved from <https://med.oits.pro/2017/10/19/startuvala-zagalnodержavna-program/> [in Ukrainian].

14. Shekera, O. H. (2016). Pidvyshchennia vzaiemosumisnosti mizh medychnym zabezpecheniam zbroinykh syl Ukrainy ta NATO [Increasing interoperability between the medical support of the armed forces of Ukraine and NATO]. *Zdorovia suspilstva – Public Health*, 5(3-4), 56–63 [in Ukrainian].

15. Health 2020. A European policy framework and strategy for the 21st century Retrieved from <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/2731a5d0-ec46-48ca-b828-973bb9b50919/content> [in English].

Шостацька М. О., Кобылянський О. В. Нормативно-правова база освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти

Правове регулювання освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти визначає основоположні принципи функціонування системи медичної освіти, встановлює вимоги до змісту, форм і методів навчання, а також забезпечує відповідність освітніх послуг державним стандартам навіть за умов сучасних викликів. Воєнний стан зумовив необхідність гнучкішого підходу до застосування законодавчих норм, які регулюють освітню діяльність. Водночас медична освіта, як частина

системи охорони здоров'я, регламентується галузевими стандартами та вимогами, що спрямовані на розвиток професійних компетенцій, потрібних для надання якісної медичної допомоги в кризових ситуаціях.

Мета статті – аналіз нормативно-правової база освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти для її вдосконалення та відповідності сучасним міжнародним стандартам і рекомендаціям.

Відповідно до ключового напрямку Стратегії розвитку системи охорони здоров'я на період до 2030 року, який акцентує увагу на посиленні практичної складової в професійній підготовці кадрів, проаналізовано комплекс заходів, спрямованих на вдосконалення клінічних навичок випускників та їхню готовність до самостійної роботи в умовах підвищеної складності. Окремо розглянуто питання модернізації післядипломної медичної освіти. Ці аспекти набули ще більшого значення за умов воєнного стану, коли клінічна практика потребує адаптації до екстремальних обставин, а необхідність оперативної підготовки висококваліфікованих медичних спеціалістів стала надзвичайно нагальною. Основними заходами для досягнення цих цілей є: впровадження системи сертифікованих наставників для резидентів; регулярне оцінювання їхнього прогресу за допомогою портфоліо компетентностей; обов'язкова ротація між різними рівнями медичної допомоги; контроль і акредитація програм резидентури; психологічна та моральна підтримка наставників.

Ключові слова: медична освіта, нормативно-правові акти, практична підготовка, компетентність.

Shostatska M. O., Kobylianskyi O. V. Regulatory and Legal Framework of the Educational Process in Institutions of Higher Medical Education

Legal regulation of the educational process in institutions of higher medical education determines the fundamental principles of

the functioning of the medical education system, establishes requirements for the content, forms and methods of training, and also ensures compliance of educational services with state standards even in the conditions of modern challenges. Martial law has necessitated a more flexible approach to the application of legislative norms that regulate educational activities. At the same time, medical education, as part of the health care system, is regulated by industry standards and requirements aimed at the development of professional competencies necessary for the provision of quality medical care in crisis situations.

The purpose of the article is to analyze the regulatory and legal framework of the educational process in institutions of higher medical education for its improvement and compliance with modern international standards and recommendations.

In accordance with the key direction of the Healthcare System Development Strategy for the period up to 2030, which focuses on

strengthening the practical component in professional training, a set of measures aimed at improving the clinical skills of graduates and their readiness for independent work in conditions of increased complexity was analyzed. The issue of modernization of postgraduate medical education was separately considered. These aspects have become even more important under martial law, when clinical practice requires adaptation to extreme circumstances, and the need for operational training of highly qualified medical specialists has become extremely urgent. The main measures to achieve these goals are: implementation of a system of certified mentors for residents; regular assessment of their progress using a portfolio of competencies; mandatory rotation between different levels of medical care; control and accreditation of residency programs; psychological and moral support for mentors.

Keywords: medical education, regulatory legal acts, practical training, competence.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ЗМІСТ І НАПРЯМИ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

УДК 378.091.214:7

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-146-153

Шостачук Тетяна Всеволодівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.
tatianashmeliova1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4542-2835>

Піддубна Оксана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.
oksana-poddubnaja00@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5937-0677>

Максимчук Анатолій Петрович,

старший викладач кафедри образотворчого мистецтва
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.
maksimchuk19761111@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8588-0999>

Кирилюк Дар'я Миколаївна,

викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна.
dasha.kirilyuk.97@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-1919-9966>

Для цитування: Шостачук Т. В., Піддубна О. М., Максимчук А. П., Кирилюк Д. М. Зміст і напрями виробничої педагогічної практики у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 146–153. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-146-153](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-146-153)

References (стандарт APA): Shostachuk, T. V., Piddubna, O. M., Maksymchuk, A. P., & Kyryliuk, D. M. (2026). Zmist i napriamy vyrobnychoi pedahohichnoi praktyky u formuvanni profesiinoi hotovnosti maibutnoho vchytelia mystetstva [Content and Directions of Industrial Pedagogical Practice in the Formation of Professional Readiness of the Future Art Teacher]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Science*, 1(191), 146–153. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-146-153](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-146-153) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується зростанням вимог до рівня професійної готовності майбутніх учителів мистецтва, що зумовлює необхідність удосконалення змісту та організації їх практичної підготовки. У цьому контексті виробнича педагогічна практика виступає важливим складником професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у реальних умовах освітнього процесу. Водночас у системі підготовки педагогічних кадрів зберігається проблема недостатньої наукової структурованості змісту та напрямів виробничої педагогічної практики, що ускладнює цілісне формування педагогічних, методичних і художньо-творчих компетентностей майбутнього вчителя мистецтва. Розв'язання зазначеної проблеми пов'язане з важливими науковими завданнями теоретичного обґрунтування та систематизації змісту виробничої педагогічної практики, а також із практичними завданнями підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва та якості мистецької освіти в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про зростання інтересу науковців до проблем професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, зокрема в аспекті розвитку їхніх педагогічних, художньо-творчих і креативних компетентностей. У працях Б. Дробот та співавторів акцентується увага на значному педагогічному потенціалі образотворчого мистецтва у формуванні креативного мислення, творчої активності й емоційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до навчання, що розглядається як важлива передумова професійної діяльності майбутнього вчителя мистецтва (Піддубна, Базильчук, Дробот, 2025, с. 1616–1633).

Дослідження, присвячені сучасному стану та проблемам розвитку мистецької освіти, зосереджені на необхідності оновлення змісту фахової підготовки педагогів мистецького профілю, посилення її практичної спрямованості та інтеграції теоретичної та практичної складових освітнього процесу. Науковці підкреслюють, що саме педагогічна практика є середовищем формування методичних, психолого-педагогічних і художньо-творчих компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності вчителя мистецтва в закладах загальної середньої освіти (Піддубна, Качерова, Герасименко, Шостачук, Бовсунівська, 2025, с. 1157–1176).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний з упровадженням інноваційних педагогічних механізмів, новітніх художніх практик і нейропедагогічних підходів у систему підготовки майбутніх педагогів мистецьких спеціальностей. Зокрема, у праці О. М. Піддубної та ін. доведено позитивний вплив інтеграції сучасних мистецьких і нейропедагогічних інновацій на розвиток творчого потенціалу та професійних компетентностей майбутніх учителів (Pidubna et al., 2023, с. 37–58).

Водночас аналіз наукових джерел показує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо систематизованими залишаються питання змісту та напрямів виробничої педагогічної практики як цілісного процесу формування професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва. Зокрема, потребує подальшого наукового обґрунтування структуризація основних видів діяльності здобувачів вищої освіти під час проходження виробничої педагогічної практики та визначення їх ролі у формуванні професійних компетентностей, що й зумовлює спрямованість цієї статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація змісту й основних

напрямів виробничої педагогічної практики у процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Методологія та методи дослідження.

Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, що забезпечують цілісне осмислення виробничої педагогічної практики як чинника формування професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва. Також використано міждисциплінарний підхід, який поєднує педагогічні, психологічні та мистецтвознавчі аспекти професійної підготовки.

У дослідженні застосовано комплекс теоретичних і емпіричних методів. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) дали змогу визначити зміст і напрями виробничої педагогічної практики й уточнити поняттєвий апарат. Емпіричні методи передбачали педагогічне спостереження, аналіз навчально-методичної документації та узагальнення практичного досвіду організації педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Показниками дослідження стали характер професійних умінь і навичок майбутніх учителів мистецтва та рівень їх готовності до педагогічної діяльності, а одиницями аналізу – види професійної діяльності й результати виконання практичних завдань під час проходження виробничої педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У процесі проходження виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти діяльність здобувачів вищої освіти має комплексний і багатовекторний характер та охоплює низку взаємопов'язаних напрямів, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутнього вчителя мистецтва.

Першим важливим напрямом є організаційно-адаптаційна діяльність, що передбачає ознайомлення з особливостями функціонування закладу загальної середньої освіти, його структурою, нормативно-правовою документацією, навчальними планами й освітніми програмами. У межах цього напрямку здобувачі вищої освіти вивчають контингент учнів, специфіку освітнього середовища, матеріально-технічне й методичне забезпечення освітнього процесу, а також налагоджують професійну взаємодію з адміністрацією та педагогічним колективом (Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Другим напрямом є навчально-методична діяльність, що полягає в плануванні та підготовці навчальних занять з образотворчого мистецтва. Здобувачі вищої освіти розробляють календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, дидактичні матеріали, наочні посібники та методичні рекомендації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вимог навчальних програм і сучасних освітніх технологій. У процесі цього напрямку формується здатність до цілепокладання, проєктування та організації освітнього процесу (Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Важливе місце посідає навчально-виконавська діяльність, що передбачає безпосереднє проведення навчальних занять з образотворчого мистецтва та мистецьких дисциплін. Під час практики здобувачі вищої освіти застосовують різні методи та форми навчання, організують індивідуальну, парну, групову та колективну роботу учнів, використовують інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, здійснюють поточне оцінювання навчальних досягнень школярів.

Окремим напрямом є виховна та позакласна мистецька діяльність, що передбачає організацію та проведення позаурочних

і позакласних заходів художньо-естетичного спрямування: пленерів, екскурсій до музейних установ, мистецьких проєктів, виставок учнівських робіт, майстер-класів. Реалізація цього напрямку сприяє розвитку творчого потенціалу учнів і формуванню в майбутніх педагогів навичок культурно-просвітницької та організаторської діяльності (Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Наступним напрямком є психолого-педагогічна та комунікативна діяльність, спрямована на встановлення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, формування позитивного психологічного клімату в учнівському колективі, співпрацю з батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. У межах цього напрямку здобувачі вищої освіти набувають досвіду реалізації інклюзивного та здоров'язбережувального підходів у освітньому процесі (Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Значущим напрямком є аналітико-рефлексивна діяльність, що полягає в аналізі та самоаналізі проведених занять і виховних заходів, оцінюванні власної педагогічної діяльності, виявленні труднощів і визначенні шляхів їх подолання. Здобувачі вищої освіти ведуть щоденник практики, готують підсумкові звіти та беруть участь у підсумкових конференціях, що сприяє формуванню здатності до професійної рефлексії та самовдосконалення. Таким чином, основні напрями діяльності здобувачів вищої освіти під час виробничої педагогічної практики забезпечують цілісний і поетапний процес формування професійних компетентностей, необхідних для успішної педагогічної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Планування та проведення навчальних занять і виховних заходів з інтегрованого курсу «Мистецтво» та з образотворчого

мистецтва є одним із провідних напрямів діяльності здобувачів вищої освіти під час виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Цей вид діяльності забезпечує реалізацію теоретичних знань і практичних умінь у реальних умовах освітнього процесу та сприяє формуванню професійних компетентностей майбутнього вчителя мистецтва (Наскрізна програма практики, 2025, с. 10; Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Планування навчальних занять здійснюється з урахуванням вимог державних освітніх стандартів, навчальних програм і календарно-тематичного планування, а також вікових та індивідуальних особливостей учнів. Здобувачі вищої освіти розробляють плани-конспекти уроків інтегрованого курсу «Мистецтво» і занять з образотворчого мистецтва, визначають мету, завдання, очікувані результати навчання, добирають оптимальні методи, форми та засоби навчання відповідно до компетентнісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів.

Особливістю планування занять з інтегрованого курсу «Мистецтво» є міждисциплінарний характер змісту, що передбачає поєднання образотворчого мистецтва з музикою, театральним мистецтвом, хореографією та іншими видами художньої діяльності. У процесі підготовки занять здобувачі вищої освіти навчаються інтегрувати різні види мистецтва, формувати цілісне художньо-естетичне сприйняття учнів, розвивати їхню творчу уяву, емоційно-ціннісне ставлення до мистецьких явищ. Під час занять здобувачі вищої освіти застосовують різноманітні методи навчання (пояснювально-ілюстративні, проблемно-пошукові, проєктні, практично орієнтовані), організують індивідуальну, парну та групову роботу, використовують традиційні й цифрові художні матеріали та інструменти.

Важливою складовою професійної підготовки є планування та проведення виховних і позакласних заходів мистецького спрямування, які доповнюють навчальні заняття та розширюють освітній простір. До таких заходів належать мистецькі проекти, виставки учнівських робіт, тематичні вечори, майстер-класи, екскурсії до музейних установ, пленери. Здобувачі вищої освіти набувають досвіду організаційної та культурно-просвітницької діяльності, вчаться залучати учнів до активної творчої взаємодії та формувати в них ціннісне ставлення до мистецтва.

У процесі планування та проведення занять і виховних заходів значна увага приділяється створенню безпечного, психологічно комфортного й інклюзивного освітнього середовища. Здобувачі вищої освіти також здійснюють поточне оцінювання навчальних досягнень учнів, аналізують ефективність використаних методів і форм роботи, коригують власну педагогічну діяльність. Отже, планування та проведення навчальних занять і виховних заходів з інтегрованого курсу «Мистецтво» та з образотворчого мистецтва є ключовим чинником формування професійної готовності майбутнього вчителя, що забезпечує розвиток його педагогічних, методичних і художньо-творчих компетентностей у процесі виробничої педагогічної практики (Наскрізна програма практики, 2025, с. 10; Робоча програма, 2025–2026, с. 4–5).

Позакласна та позаурочна мистецька діяльність також створює умови для реалізації інклюзивного та здоров'язбережувального підходів, оскільки передбачає варіативність форм участі учнів, урахування їхніх індивідуальних можливостей, інтересів і особливих освітніх потреб. Отже, позакласна та позаурочна мистецька діяльність у межах виробничої педагогічної практики виступає важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя

мистецтва, забезпечуючи розвиток його педагогічних, художньо-творчих і комунікативних компетентностей та сприяючи формуванню готовності до цілісної художньо-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Формування психолого-педагогічних і методичних компетентностей є одним із ключових завдань виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, оскільки саме ці компетентності забезпечують професійну готовність майбутнього вчителя мистецтва до ефективної організації освітнього процесу та педагогічної взаємодії з учнями. У процесі практики здобувачі вищої освіти набувають цілісного досвіду застосування теоретичних знань із педагогіки, психології та методики навчання образотворчого мистецтва в реальних умовах шкільного середовища.

Психолого-педагогічні компетентності формуються через усвідомлення та врахування вікових, індивідуальних і соціально-психологічних особливостей учнів у процесі планування та проведення навчальних занять і виховних заходів. У межах виробничої педагогічної практики особлива увага приділяється формуванню здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, побудованої на засадах партнерства, поваги та педагогічної підтримки.

Методичні компетентності формуються шляхом практичного оволодіння методами, прийомами та технологіями навчання образотворчого мистецтва. У процесі підготовки та проведення навчальних занять здобувачі вищої освіти навчаються добирати зміст навчального матеріалу відповідно до програмних вимог і рівня підготовленості учнів, використовувати різні форми організації навчальної діяльності (індивідуальну, групову, колективну), застосовувати традиційні та інноваційні педагогічні технології.

Значущим аспектом формування методичних компетентностей є здатність до оцінювання та корекції освітнього процесу. Під час практики здобувачі вищої освіти опановують методи поточного й підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів, аналізують ефективність власних педагогічних рішень, здійснюють самоаналіз проведених занять і виховних заходів. Таким чином, виробнича педагогічна практика створює цілісне середовище для формування психолого-педагогічних і методичних компетентностей, які є основою професійної майстерності майбутнього вчителя мистецтва та забезпечують його готовність до ефективної педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Важливим аспектом розвитку художньо-творчих умінь є поєднання виконавської та педагогічної діяльності. Під час підготовки та проведення навчальних занять здобувачі вищої освіти демонструють власні художні вміння, використовують педагогічний малюнок, наочні приклади та зразки творчих робіт як засоби навчання. Це сприяє формуванню професійної впевненості та здатності ефективно керувати художньо-творчою діяльністю учнів. Тому розвиток художньо-творчих умінь і навичок у процесі виробничої педагогічної практики забезпечує формування цілісної художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя мистецтва, сприяє його професійному зростанню та готовності до ефективної творчої діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження встановлено, що виробнича педагогічна практика є важливим структурним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва та виступає ефективним чинником формування його професійної готовності. Обґрунтовано,

що системна реалізація організаційно-адаптаційної, навчально-методичної, навчально-виконавської, виховної, психолого-педагогічної та аналітико-рефлексивної діяльності забезпечує цілісне формування педагогічних, методичних і художньо-творчих компетентностей здобувачів вищої освіти. Визначення та систематизація змісту й напрямів виробничої педагогічної практики сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень убагачуються у вивченні можливостей удосконалення виробничої педагогічної практики шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій, цифрових і міждисциплінарних підходів, а також у розробленні критеріїв і показників оцінювання рівня професійної готовності майбутніх учителів мистецтва на різних етапах їх фахової підготовки.

Література

1. Наскрізна програма практики. Житомир, 2025. 45 с. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/1esi0dms.pdf> (дата звернення: 08.02.2026).
2. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(51). С. 1157–1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176)
3. Піддубна О. М., Базильчук Л. В., Дробот Б. В. Педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у розвитку креативного мислення школярів. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 9(39). С. 1616–1633. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1616-1632](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1616-1632)
4. Робоча програма «Виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої

освіти». Житомир, 2025–2026. 12 с.
URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/zhjg1ymd.pdf> (дата звернення: 08.02.2026).

5. Piddubna O., Maksymchuk A., Lytvychenko D., Revutska O., Moskalenko M., Sopina O. Implementing Neuropedagogical Innovation in Schools: From Theory to Practice. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023. Vol. 14, Issue 2. P. 37–58. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/443>

References

1. Naskrizna prohrama praktyky [Cross-cutting practice program]. (2025). Zhytomyr. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/1esi0dms.pdf> [in Ukrainian].

2. Piddubna, O. M., Kacherova, O. H., Herasymenko, K. M., Shostachuk, T. V., & Bovsunivska, N. M. (2025). Suchasna mystetska osvita: osnovni problemy rozvytku [Modern art education: main problems of development]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia "Pedahohika" – Perspectives and Innovations of Science. Series "Pedagogy"*, 5(51), 1157–1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176) [in Ukrainian].

3. Piddubna, O. M., Bazylichuk, L. V., & Drobot, B. V. (2025). Pedahohichniy potentsial obrazotvorchoho mystetstva u rozvytku kreatyvnoho myslennia shkoliariv [Pedagogical potential of fine arts in the development of creative thinking of schoolchildren]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriiia "Pedahohika" – Bulletin of Science and Education. Seriiia "Pedahohika"*, 9(39), 1616–1633. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1616-1632](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1616-1632) [in Ukrainian].

4. Robocha prohrama "Vyrobnycha pedahohichna praktyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity" [Working program "Industrial pedagogical practice in general secondary education institutions"]. (2025–2026). Zhytomyr. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/zhjg1ymd.pdf> [in Ukrainian].

5. Piddubna, O., Maksymchuk, A., Lytvychenko, D., Revutska, O., Moskalenko, M., & Sopina, O.

(2023). Implementing neuropedagogical innovation in schools: From theory to practice. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(2), 37–58. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/443> [in English].

Шостачук Т. В., Піддубна О. М., Максимчук А. П., Кирилюк Д. М. Зміст і напрями виробничої педагогічної практики у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва

У статті здійснено теоретичне осмислення та систематизацію змісту й основних напрямів виробничої педагогічної практики у процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до якості підготовки педагогічних кадрів мистецького профілю, необхідністю посилення практичної складової фахової освіти та інтеграції теоретичних знань і практичних умінь у реальних умовах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Метою статті є обґрунтування змісту та визначення ключових напрямів виробничої педагогічної практики як цілісного процесу формування професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва.

Методологічну основу дослідження становлять системний і компетентнісний підходи, що дають змогу розглядати педагогічну практику як багатовимірний процес професійного становлення здобувачів вищої освіти. У дослідженні використано комплекс теоретичних і емпіричних методів, зокрема аналіз і систематизацію наукових джерел та нормативних документів, педагогічне спостереження, аналіз навчально-методичної документації та узагальнення практичного досвіду організації виробничої педагогічної практики.

За результатами дослідження визначено, що діяльність здобувачів вищої освіти під час проходження виробничої педагогічної практики

має комплексний характер і охоплює організаційно-адаптаційний, навчально-методичний, навчально-виконавський, виховний, психолого-педагогічний та аналітико-рефлексивний напрями. Обґрунтовано, що системна реалізація зазначених напрямів забезпечує формування педагогічних, методичних, художньо-творчих і комунікативних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності майбутнього вчителя мистецтва. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення програм виробничої педагогічної практики та підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва.

Ключові слова: виробнича педагогічна практика, професійна готовність, майбутній учитель мистецтва, педагогічні компетентності, заклади загальної середньої освіти.

Shostachuk T. V., Piddubna O. M., Maksymchuk A. P., Kyryliuk D. M. Content and Directions of Industrial Pedagogical Practice in the Formation of Professional Readiness of the Future Art Teacher

The article provides a theoretical understanding and systematization of the content and main directions of industrial pedagogical practice in the process of forming the professional readiness of the future art teacher. The relevance of the study is determined by contemporary requirements for the quality of training of art education teachers, the need to strengthen the practice-oriented component of professional education, and the integration of theoretical knowledge and practical skills in real conditions of the educational process in general secondary education institutions. The purpose of the article is

to substantiate the content and identify the key directions of industrial pedagogical practice as a holistic process of forming the professional readiness of the future art teacher.

The methodological basis of the research consists of systemic and competence-based approaches, which make it possible to consider pedagogical practice as a multidimensional process of professional development of higher education students. The study employs a set of theoretical and empirical methods, including analysis and systematization of scientific sources and regulatory documents, pedagogical observation, analysis of educational and methodological documentation, and generalization of practical experience in organizing industrial pedagogical practice.

The results of the study indicate that the activities of higher education students during industrial pedagogical practice are complex in nature and include organizational-adaptive, educational-methodological, instructional-performative, educational, psychological-pedagogical, and analytical-reflective directions. It is substantiated that the systematic implementation of these directions ensures the formation of pedagogical, methodological, artistic-creative, and communicative competences necessary for successful professional activity of the future art teacher. The practical significance of the results lies in the possibility of their use for improving industrial pedagogical practice programs and enhancing the quality of professional training of future art teachers.

Keywords: industrial pedagogical practice, professional readiness, future art teacher, pedagogical competences, general secondary education institutions.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 37.091.33:37.013.43:37.013.44
DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-154-162

Гречишкіна Ірина Анатоліївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
grechishkina0807@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3669-0731>

Для цитування: Гречишкіна І. А. Нормативно-правові засади професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 154–162. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-154-162](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-154-162)

References (стандарт APA): Hrechyshkina, I. A. (2026). Normatyvno-pravovi zasady profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh kadriv do roboty v umovakh inkluzyvnoi doshkilnoi osvity v Ukraini [Legal and Regulatory Foundations of Professional Training of Teaching Staff for Work in Inclusive Preschool Education in Ukraine]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 154–162. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-154-162](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-154-162) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Інклюзивна дошкільна освіта в Україні на сучасному етапі розвитку освітньої системи набула статусу одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Реалізація ідей інклюзії в закладах дошкільної освіти потребує фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах різноманітності освітніх потреб дітей, міждисциплінарної взаємодії та дотримання нормативно-правових вимог у сфері освіти.

Водночас аналіз практики професійної підготовки майбутніх педагогів засвідчує наявність суперечностей між задекларованими нормативно-правовими

вимогами щодо забезпечення інклюзивної освіти та реальним рівнем сформованості інклюзивної компетентності педагогічних кадрів. Водночас зазначені суперечності мають системний характер і зумовлені відсутністю чітко визначених механізмів інтеграції нормативно-правових вимог у зміст освітніх програм підготовки майбутніх вихователів. Це призводить до формального засвоєння положень інклюзії без належного практико-орієнтованого наповнення професійної підготовки.

Чинна нормативно-правова база, що регламентує професійну підготовку фахівців дошкільної освіти, характеризується фрагментарністю та недостатньою узгодженістю між стандартами вищої освіти, професійними стандартами та освітніми програмами закладів вищої освіти.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у науковому осмисленні нормативно-правових засад підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти, їх системному аналізі та визначенні напрямів удосконалення з позицій теорії і методики професійної освіти. Результати такого дослідження сприятимуть підвищенню якості підготовки педагогів дошкільної освіти та забезпеченню ефективної реалізації інклюзивної освітньої практики.

Аналіз актуальних досліджень. Для забезпечення реалізації принципів інклюзії в дошкільних закладах ключове значення має нормативно-правова база, знання якої є обов'язковою компетенцією сучасного вихователя. Аналіз нормативно-правових аспектів забезпечення прав дітей на освіту здійснювали такі українські науковці, як І. Білозерська, В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупасва, З. Ленів, С. Литовченко, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, Ю. Найда, Н. Назарова.

Мета статті полягає у здійсненні системного аналізу міжнародних та національних нормативно-правових актів, що регламентують професійну підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні.

Наукова новизна статті полягає у здійсненні системного аналізу міжнародних та національних нормативно-правових актів у контексті професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти;

визначенні суперечностей між нормативно задекларованими вимогами та реальним змістом підготовки майбутніх вихователів; окресленні напрямів удосконалення нормативно-правового забезпечення професійної підготовки педагогів дошкільної освіти з позицій теорії і методики професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільної освіти постійно розширюється та поглиблюється під впливом сучасних освітніх стандартів, практичного досвіду роботи закладів дошкільної освіти та оновлення нормативно-правової бази. Відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», а також Базового компоненту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021) та чинних національних програм розвитку дитини, забезпечення повноцінного розвитку дітей як з типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від рівня професійної компетентності педагога. Сучасний вихователь повинен бути здатний створювати інклюзивне, безпечне та розвивальне освітнє середовище, володіти сучасними методиками підтримки різних аспектів розвитку дитини та забезпечувати реалізацію державних освітніх стандартів на практиці.

Правовою основою забезпечення права дитини на освіту є «Загальна декларація прав людини» (1948), яка визначає, що кожна особистість має право на здобуття освіти та реалізацію своїх прав і свобод. У статті 26 цього документа підкреслюється, що освіта повинна бути безкоштовною на початковому рівні та обов'язковою, а доступ до вищої освіти має визначатися здібностями людини. Освіта має сприяти всебічному розвитку особистості, формуванню поваги до

прав людини, толерантності, взаєморозумінню та дружбі між різними народами й соціальними групами (Загальна декларація прав людини, 1948). Для сучасного вихователя це означає необхідність знання прав дитини на освіту, вміння реалізовувати принципи рівного доступу до навчання та створювати інклюзивне освітнє середовище, яке забезпечує розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб і здібностей. Батьки при цьому зберігають пріоритет у виборі освітньої траєкторії для своїх дітей, що вихователь повинен враховувати у практичній діяльності.

Інноваційна освітня концепція інклюзивної освіти в Україні почала активно формуватися з середини ХХ століття, зокрема після ухвалення ЮНЕСКО «Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960). Цей документ спирається на принципи Загальної декларації прав людини і наголошує на недопущенні будь-якої дискримінації у сфері освіти та забезпеченні рівного права на навчання для всіх. У статті 1 Конвенції зазначено, що дискримінація проявляється через обмеження доступу до освіти, створення розділених систем навчання або нерівних умов навчання. Згідно з Конвенцією, держави повинні забезпечувати рівні можливості у сфері освіти, зокрема зробити початкову освіту обов'язковою і безкоштовною, а також гарантувати рівні умови навчання у всіх державних закладах (стаття 4) (Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 1960). Для сучасного вихователя знання цих міжнародних правових норм є необхідним, оскільки вони визначають основи інклюзивного підходу в дошкільній освіті, допомагають створювати середовище, вільне від дискримінації, та забезпечувати рівні освітні можливості

для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та потреб.

Наступним кроком у забезпеченні права дітей на освіту стало ухвалення резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Декларація про права інвалідів» (1975) (Загальна декларація про права інвалідів, 1975). У документі підкреслюється, що діти з інвалідністю, незалежно від характеру та складності порушень, мають ті ж основні права, що й їхні однолітки без інвалідності. Водночас зазначено, що їм необхідно надавати підтримку, яка сприяє максимальному розвитку їхніх здібностей та можливостей, а також забезпечує інтеграцію в соціальне середовище. Для сучасного вихователя дошкільної освіти це означає необхідність володіти знаннями й навичками організації інклюзивного середовища, в якому кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами, отримує рівні умови для розвитку та навчання.

Ратифікуючи Верховною Радою України (1991) Декларацію прав дитини та Конвенцію про права дитини, держава визначила захист прав дітей одним з пріоритетів освітньої політики. Реалізацію принципу рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності у загальних закладах освіти було окреслено у «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993) (Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, 1993), затверджених Генеральною Асамблеєю ООН. У правилі 6 цього документа зазначено, що освіта для осіб з інвалідністю має бути невід'ємною частиною системи загальної освіти, навчання слід організувати інтегровано разом з іншими дітьми. Для цього держави зобов'язані забезпечувати чітку освітню політику, гнучкість навчальних програм з можливістю

внесення доповнень і змін, доступ до високоякісних навчальних матеріалів, а також постійне навчання та підтримку педагогів (Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, 1993).

Для сучасного вихователя дошкільної освіти знання цих принципів є критично важливим, оскільки вони визначають організацію інклюзивного освітнього середовища, гарантують рівні можливості для всіх дітей та формують умови для реалізації їхніх потенційних здібностей.

За підтримки ЮНЕСКО була прийнята Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. Цей документ став першим міжнародним актом, який окреслив концептуальні засади інклюзивної освіти. У декларації наголошується на тому, що пріоритетними напрямками мають бути:

- реформування системи освіти задля охоплення навчанням усіх дітей незалежно від індивідуальних відмінностей і труднощів;

- законодавче закріплення принципу інклюзії, відповідно до якого всі діти мають навчатися у звичайних закладах освіти, за винятком ситуацій, коли це неможливо;

- заохочення обміну досвідом з країнами, що мають успішні інклюзивні практики;

- активне залучення батьків, громад, громадських організацій та осіб з інвалідністю до процесів планування та прийняття рішень щодо задоволення спеціальних освітніх потреб;

- розроблення стратегій діагностування особливих потреб дітей та науково-методичних основ інклюзивного навчання;

- приділення значної уваги підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Впровадження принципів, запропонованих Саламанською декларацією, забезпечує подолання дискримінації в освіті й такі переваги інклюзивної моделі:

- відсутність поділу дітей на «звичайних» і дітей з особливими освітніми потребами;

- формування у здорових дітей уявлення про труднощі, з якими стикаються діти з обмеженими можливостями, що сприяє розвитку терпимості та поваги;

- надання дітям з особливими потребами різних видів підтримки для успішної соціалізації у реальних умовах;

- відносно менші витрати на навчання порівняно зі спеціалізованими закладами (Саламанська декларація, 1994).

Для сучасного вихователя дошкільної освіти знання положень Саламанської декларації є критично важливим, оскільки вони визначають принципи організації інклюзивного середовища, підказують, як забезпечити рівні можливості для всіх дітей та створюють умови для розвитку їхніх соціальних і навчальних навичок.

Аналіз міжнародних нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що вони визначають загальні ціннісні та концептуальні орієнтири інклюзивної освіти, однак не містять конкретних вимог до змісту та структури професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Це актуалізує необхідність їх адаптації та конкретизації на національному рівні з урахуванням особливостей дошкільної освіти.

У національному контексті нормативно-правові засади професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері інклюзивної дошкільної освіти визначаються низкою законів та підзаконних актів України. Зокрема, Закони України «Про освіту» (2017) та «Про дошкільну освіту» (2001, із змінами 2020–2023 рр.) закріплюють право кожної дитини на рівний доступ

до якісної освіти, встановлюють пріоритет інклюзивного підходу та окреслюють вимоги до професійної компетентності педагогів. Відповідно до Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (Стандарт, 2021), сучасний вихователь має володіти знаннями нормативно-правової бази, компетенціями з організації інклюзивного освітнього середовища, а також уміннями адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей з різними рівнями розвитку.

Водночас аналіз чинних національних нормативно-правових актів засвідчує недостатню узгодженість між вимогами професійного стандарту та реальним змістом освітніх програм закладів вищої освіти, що ускладнює формування цілісної інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Освітні програми закладів вищої освіти, що готують педагогів дошкільної освіти, повинні включати як теоретичну підготовку (засади інклюзії, права дитини, стандарти освіти), так і практичні компоненти, що забезпечують набуття навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. До таких практичних форм належать стажування в інклюзивних групах, інтегровані навчальні заняття, міждисциплінарні кейси та тренінги з корекційної педагогіки, психологічної підтримки та адаптації освітнього середовища.

Професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні ґрунтується на низці міжнародних та національних нормативно-правових документів, які визначають принципи рівності, недискримінації та забезпечення прав дитини на освіту. Знання цих документів та їх правильна реалізація у практичній діяльності вихователя є ключовою складовою частиною формування інклюзивної компетентності.

Відповідно до чинних нормативно-правових документів, сучасний вихователь повинен:

- забезпечувати створення безпечного та сприятливого для розвитку всіх дітей освітнього середовища;
- застосовувати індивідуальні та диференційовані підходи до навчання та виховання;
- забезпечувати взаємодію з психологами, логопедами, медичними працівниками та батьками;
- постійно вдосконалювати професійну компетентність, спираючись на новітні наукові та методичні розробки у сфері інклюзивної освіти;
- реалізовувати принципи рівності, недискримінації та поваги до прав кожної дитини.

Однак у практиці професійної підготовки майбутніх вихователів зазначені вимоги здебільшого реалізуються фрагментарно, без чіткої системи формування інклюзивної компетентності, що знижує ефективність підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Таким чином, нормативно-правові вимоги до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти створюють правову основу для формування інклюзивної компетентності, що є необхідною умовою ефективної організації освітнього процесу в умовах інклюзії та реалізації прав дітей на рівний доступ до якісної освіти.

Таким чином, нормативно-правова база професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти потребує подальшого вдосконалення задля забезпечення її системності, узгодженості та практичної спрямованості. Особливої уваги потребує розроблення чітких механізмів реалізації нормативних вимог у змісті освітніх програм підготовки майбутніх вихователів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні ґрунтується на положеннях міжнародних і національних нормативно-правових документів, що визначають принципи рівності, недискримінації та забезпечення права кожної дитини на якісну освіту. Їх реалізація зумовлює зміну підходів до змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Системний аналіз нормативно-правової бази засвідчив наявність низки суперечностей між задекларованими вимогами щодо забезпечення інклюзивної освіти та практикою професійної підготовки педагогів, зокрема недостатню узгодженість між стандартами вищої освіти, професійним стандартом педагога дошкільної освіти та освітніми програмами закладів вищої освіти.

Встановлено, що ефективна реалізація інклюзивного підходу в дошкільній освіті можлива за умови цілеспрямованого формування у майбутніх вихователів інклюзивної компетентності, що передбачає знання нормативно-правових засад, уміння організувати інклюзивне освітнє середовище, здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу та взаємодіяти з міждисциплінарною командою фахівців і батьками.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделі нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти та визначенні механізмів її інтеграції в освітні програми закладів вищої освіти.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) :

нова редакція Наказу МОН України від 12 січня 2021 року № 33. 37 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini>

2. Загальна декларація прав людини : міжнародний документ від 10 грудня 1948 року. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015

3. Загальна декларація про права інвалідів : міжнародний документ від 9 грудня 1975 року. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117

4. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти : міжнародний документ від 14 грудня 1960 року. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174

5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 7 червня 2024 року № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#n10>

6. Про освіту : Закон України від 28.09.2017 року № 2145-VIII. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

7. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 року № 2628-III. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

8. Про ратифікацію Конвенції про права дитини : Постанова Верховної Ради УРСР від 27 лютого 1991 року № 789-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991 № 13 С. 145

9. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 28 с.

10. Саламанська декларація : прийнята Всесвітньою конференцією з освіти людей з особливими потребами 7–10 червня 1994 року.

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

11. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : міжнародний документ від 20 грудня 1993 року. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia Nakazu MON Ukrainy vid 12 sichnia 2021 roku № 33 [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): new edition of the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated January 12, 2021 № 33]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini> [in Ukrainian].

2. Zahalna deklaratsiia prav liudyny: mizhnarodnyi dokument vid 10 hrudnia 1948 roku [Universal Declaration of Human Rights: international document of December 10, 1948]. *Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015 [in Ukrainian].

3. Zahalna deklaratsiia pro prava invalidiv: mizhnarodnyi dokument vid 9 hrudnia 1975 roku [Universal Declaration on the Rights of Persons with Disabilities: international instrument of 9 December 1975]. *Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117 [in Ukrainian].

4. Konventsiiia pro borotbu z dyskryminatsiieiu v haluzi osvity: mizhnarodnyi dokument vid 14 hrudnia 1960 roku [Convention against Discrimination in Education: international instrument of 14 December 1960]. *Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174 [in Ukrainian].

5. Natsionalna stratehiia rozvytku inkluziynoho navchannia na period do 2029 roku: zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 7 chervnia 2024 roku № 527-r [National Strategy

for Inclusive Education Development until 2029, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 7, 2024 № 527-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#n10> [in Ukrainian].

6. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 28.09.2017 roku № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine from September 28, 2017 № 2145-VIII]. *Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian]

7. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy vid 11.07.2001 roku № 2628-III [On preschool education: Law of Ukraine dated July 11, 2001 № 2628-III]. *Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].

8. Pro ratyfikatsiiu Konventsii pro prava dytyny : Postanova Verkhovnoi Rady URSR vid 27 liutoho 1991 roku № 789-XII [On Ratification of the Convention on the Rights of the Child: Resolution of the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR dated February 27, 1991 № 789-XII]. (1991). *Vidomosti Verkhovnoi Rady URSR*, № 13, p. 145 [in Ukrainian].

9. Profesijnyi standart Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity: zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19 zhovtnia 2021 roku № 755-21 [Professional Standard: Preschool Teacher: approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 19, 2021 № 755-21]. (2021). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [in Ukrainian].

10. Salamanska deklaratsiia: pryiniata Vsesvitnoiu konferentsiieiu z osvity liudei z osoblyvymy potrebamy 7–10 chervnia 1994 roku [Salaman Declaration: adopted by the World Conference on the Education of People with Special Needs on June 7–10, 1994]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text [in Ukrainian].

11. Standardni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv: mizhnarodnyi dokument vid 20 hrudnia 1993 roku [Standard Rules on the Equalization of Opportunities for the Disabled: international instrument of 20 December 1993].

Official web-portal of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 [in Ukrainian].

Гречишкіна І. А. Нормативно-правові засади професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні

У статті здійснено комплексний та системний аналіз нормативно-правових засад професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціальними викликами, зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної дошкільної освіти відповідно до державних і міжнародних вимог. Проаналізовано основні законодавчі, нормативні та підзаконні акти, що регламентують упровадження інклюзивної освіти в Україні, зокрема документи у сфері дошкільної освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів та забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Визначено ключові вимоги до професійної компетентності майбутніх вихователів, їхньої готовності до організації інклюзивного освітнього середовища, здійснення індивідуального підходу, командної взаємодії з фахівцями психолого-педагогічного супроводу та партнерської співпраці з батьками. У статті акцентовано увагу на проблемах реалізації нормативно-правових положень у практиці підготовки майбутніх вихователів, зокрема на недостатній цілісності інклюзивного компонента в освітніх програмах, обмеженій практичній спрямованості фахової підготовки та потребі оновлення змісту педагогічної освіти. На основі проведеного аналізу окреслено напрями вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх вихователів відповідно

до сучасних вимог інклюзивної дошкільної освіти в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дошкільна освіта, майбутні вихователі, професійна підготовка педагогів, нормативно-правові засади, діти з особливими освітніми потребами.

Hrechyshkina I. A. Legal and Regulatory Foundations of Professional Training of Teaching Staff for Work in Inclusive Preschool Education in Ukraine

The article presents a comprehensive and systematic analysis of the legal and regulatory foundations for the professional training of future preschool educators to carry out pedagogical activities in the context of inclusive education. The relevance of the study is determined by current social challenges, the increasing number of children with special educational needs, and the necessity to ensure equal access to quality preschool education in accordance with national and international requirements. The article analyzes the main legislative, normative, and subordinate acts regulating the implementation of inclusive education in Ukraine, including documents in the field of preschool education, professional training of teaching staff, and ensuring the rights of children with special educational needs. Key requirements for the professional competence of future educators are identified, including their readiness to organize an inclusive educational environment, implement individualized approaches, collaborate in teams with specialists in psychological and pedagogical support, and engage in partnership with parents. The article highlights problems in implementing legal and regulatory provisions in the practice of training future educators, particularly the insufficient integration of inclusive components in educational programs, the limited practical orientation of professional training, and the need to update the content of pedagogical education. Based on the conducted analysis, directions for improving the system

of professional training for future educators are outlined in accordance with the current requirements of inclusive preschool education in preschool institutions.

Keywords: inclusive education, preschool education, future educators, professional training of teachers, legal and regulatory foundations, children with special educational needs.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

**КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ
КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД
ТА ІНСТИТУЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ
ЕМПАУЕРМЕНТУ ВЕТЕРАНІВ:**

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА¹

УДК [37.041:005.336.2]:[159.923.2:316.46]:355.01:327.7

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-163-186

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,

перший проректор

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

donluga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Мигович Ірина Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,

директор Інституту міжнародної освіти,

начальник відділу міжнародних зв'язків

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

irina.migovich@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

Товстуха Олеся Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

aleksa.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7998-1208>

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

Для цитування: Курило В. С., Мигович І. В., Товстуха О. М., Юрків Я. І. Компаративний аналіз концептуальних засад та інституційних механізмів емпвауерменту ветеранів: міжнародний досвід та українська практика. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 1(191). С. 163–186. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-163-186](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-163-186)

¹ Матеріал підготовлено в межах реалізації проєкту «Трансформація військового досвіду у соціальне лідерство: інтернаціоналізована модель емпвауерменту ветеранів як агентів соціальних змін»

References (стандарт APA): Kurylo, V. S., Myhovich, I. V., Tovstuha, O. M., & Yurkiv, Ya. I. (2026). Komparatyvnyi analiz kontseptualnykh zasad ta instytutsiinykh mekhanizmiv empouermentu veteraniv: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainska praktyka [Comparative Analysis of Conceptual Foundations and Institutional Mechanisms of Veterans' Empowerment: International Experience and Ukrainian Practice]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 163–186. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-163-186](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-163-186) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної російської агресії проти України питання реінтеграції ветеранів набуває критичної науково-практичної значущості та потребує комплексного міждисциплінарного дослідження. За офіційними статистичними даними Єдиного державного реєстру ветеранів війни, станом на 7 січня 2026 року кількість осіб зі статусом ветерана війни в Україні становить 1 723 784 особи, тоді як на 1 липня 2025 року цей показник дорівнював 1 562 051 особі, що свідчить про зростання на 161 733 ветерани (приріст 10,4%) протягом шести місяців (дані Єдиного державного реєстру ветеранів війни).

Проте реальні масштаби демографічної трансформації українського суспільства внаслідок воєнного конфлікту є значно більшими. Експертні прогнози, базовані на аналізі мобілізаційних процесів та численності Збройних Сил України, свідчать про те, що в разі припинення або замороження активних бойових дій з лінії фронту одночасно можуть повернутися від 800 тисяч до 1 мільйона військовослужбовців, які згодом набудуть ветеранського статусу відповідно до чинного законодавства. Отже, за консервативними оцінками, загальна численність ветеранів може досягти приблизно 2,5 мільйона осіб. З урахуванням членів їхніх родин (застосовуючи середній коефіцієнт 2,2 члена сім'ї на одного ветерана) загальна кількість безпосередньо зачеплених процесами реінтеграції громадян становитиме від 5 до 6 мільйонів осіб, що репрезентує майже п'яту частину

наявного населення України та формує потужну соціально-демографічну групу з особливими потребами та викликами.

Аналіз актуальних досліджень. Емпіричні дослідження процесів реінтеграції ветеранів в Україні підтверджують масштабність проблеми соціальної адаптації. Згідно з результатами *Veterans Reintegration Survey (VRS)*, проведеного міжнародною організацією IREX у 2024 році (n=1 247 ветеранів), 56% респондентів-ветеранів повідомили про значні або помірні труднощі в процесі реінтеграції до цивільного життя, причому 19% зазначили наявність серйозних перешкод у процесі соціальної адаптації. При цьому спостерігаються статистично значущі відмінності між активними військовослужбовцями та демобілізованими ветеранами: серед останніх частка осіб, що стикаються з труднощами реінтеграції, зростає до 60%, що на 21 процентний пункт вище порівняно з активними військовослужбовцями (39%). Особливо тривожним є той факт, що 43% ветеранів повідомили про скорочення кола цивільних соціальних зв'язків порівняно з довоєнним періодом, що свідчить про процеси соціальної ізоляції та формування замкнутих ветеранських спільнот. Додатково дані того ж дослідження засвідчують наявність значного розриву у сприйнятті та розумінні між ветеранами та цивільним населенням: майже дві третини (64%) ветеранів вважають, що лише меншість цивільного населення розуміє виклики, з якими вони стикаються після повернення з фронту, а 22% переконані,

що жоден цивільний громадянин не здатний зрозуміти їхній досвід.

Зазначена емпірична база та статистичні показники актуалізують нагальну потребу в комплексному компаративному аналізі процесів реінтеграції ветеранів у міжнародному та національному вимірах, зокрема через систематичне порівняння концептуальних засад, інституційних механізмів і практичних підходів до реінтеграції, соціальної адаптації, психологічної реабілітації та розвитку лідерського потенціалу ветеранів у країнах з багаторічним досвідом управління післявоєнними трансформаціями – США, Великій Британії, Ізраїлі – та в сучасному українському соціально-політичному і безпековому контексті. Окремі аспекти реінтеграції ветеранів досліджували Ю. Бриндіков, Б. Вадхем (B. Wadham), А. Гриб, М. Кравченко, Дж. Лам (J. Lam), Г. Ломакін, Е. Преветт (A. Prevett), А. Тарронт (A. Tarrant), Е. Раш (E. Rush), М. Шорт (M. Short) – реабілітацію військовослужбовців у системі професійної діяльності фахівців соціальної сфери; Ш. Армор (Ch. Armour), В. Грегг (V. Gregg), Г. Коваль, Е. МакГлінчі (E. McGlinchey), Д. Мурашко, О. Нестуля, М. Робінсон (M. Robinson), Я. Росс (Jana Ross), Е. Спайкол (E. Spikol), В. Серветник, Д. Хауелл (D. Howell), А. Шордаїк (A. Shordike) – реінтеграційні програми провідних країн світу; А. Вербицька, О. Кондратенко, Т. Кужда, О. Лохвицька, О. Мосій, Я. Петруненко, О. Сороківська – публічну політику реінтеграції ветеранів війни через підприємництво в Україні; С. Б. Андерсен (S. B. Andersen), К. Армор (C. Armour), К. І. Карстоф (K. I. Karstoft), К. Ковалівська, К. Ніжейко – випадки успішної реінтеграції в інших країнах, що пережили війну; П. Ворона, Т. Люткефенд (T. Lütkefend),

Ю. Фрідріх (J. Friedrich), І. Шапошнікова – шляхи соціальної реабілітації учасників українсько-російської війни на сході України; І. Гаррісон (I. Harrison), Д. Гаузер (D. Hauser), О. Грішанова, К. А. Елнітські (C. A. Elnitsky), С. Єгоричева, С. Кобе (S. Kobe), М. Лахижа, К. Лоусон (K. Lawson), В. Лисенко, К. МакКоннелл (C. McConnell), Р. Оклі (R. Oakley), О. Петрунько, І. Середняк, К. Смітхі (C. Smithey), А. Ярборо (A. Yarborough) – управлінські, економічні та соціально-трудова аспекти реінтеграції ветеранів; Д. Берк, (D. Berke), В. Бузова, Т. Віртанен (T. Virtanen), А. Давидюк (A. Davydiuk), Дж. Єтеріан (J. Yeterian), Т. Карлтон (T. Carlton), Є. Карпенко, П. Козира, К. Лассфолк (C. Lassfolk), Б. Ліц (B. Litz), М. Ноорма (M. Noorma), Й. Ружек (J. Ruzek), Т. Семигіна, І. Сингаївська – психосоціальну реабілітацію комбатантів: міжнародну та вітчизняну практику.

Мета статті полягає у здійсненні компаративного аналізу концептуальних засад, інституційних механізмів та практичних стратегій емпайерменту ветеранів у міжнародному (США, Великобританія, Ізраїль) та національному (Україна) вимірах з фокусом на виявленні ефективних моделей трансформації ветеранів від об'єктів соціальної опіки до агентів суспільних змін.

Виклад основного матеріалу. Процес реінтеграції ветеранів війни в Україні характеризується множинними бар'єрами соціально-психологічного, економічного та інституційного характеру. Емпіричні дані засвідчують, що демобілізовані військовослужбовці стикаються із системними викликами у сферах соціальної адаптації, професійної реалізації, психологічного благополуччя та сімейних взаємодій. Згідно з результатами репрезентативного дослідження IREX (2024),

36% ветеранів повідомили про випадки дискримінації з боку незнайомих осіб, що вказує на наявність стигматизації та соціальних бар'єрів у процесі реінтеграції. Водночас 64% ветеранів переконані, що лише меншість цивільного населення розуміє виклики, з якими вони стикаються після повернення з фронту, а 22% вважають, що жоден цивільний громадянин не здатний зрозуміти їхній досвід, що свідчить про глибокий розрив у сприйнятті між ветеранською спільнотою та суспільством.

Додатково дані того ж дослідження демонструють процеси соціальної ізоляції: якщо до війни лише 3% учасників бойових дій спілкувалися виключно з військовими товаришами, то після демобілізації цей показник зріс до 17%, що засвідчує формування замкнутих ветеранських спільнот та погіршення соціальної інтеграції (*Veteran Reintegration Program in Ukraine*). Ці показники корелюють із даними про психологічний стан ветеранів: за результатами дослідження *Health and Resilience in Veterans Study (HRVS)*, проведеного *King's Centre for Military Health Research* у Великобританії, значна частина ветеранів демонструє підвищений рівень тривожності, депресивні стани та симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що ускладнює процеси соціально-професійної адаптації (Fogle & Pietrzak, 2020).

Водночас наукова література з ветеранських студій все більше акцентує увагу на концепті посттравматичного зростання (*posttraumatic growth*) й трансформаційному потенціалі бойового досвіду. Дослідження американських військових ветеранів засвідчують, що набуті під час служби компетенції – лідерські навички, стресостійкість, здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, командна робота – можуть стати

потужним ресурсом для суспільного розвитку за умови створення сприятливого інституційного середовища для їхньої реалізації. Міжнародна практика країн з тривалим досвідом управління післявоєнними трансформаціями демонструє успішні моделі трансформації ветеранів від об'єктів соціальної опіки до агентів суспільних змін через участь у соціальних ініціативах, волонтерських та громадських проєктах, підприємницькій діяльності, впровадження інноваційних практик управління.

У контексті окресленої проблематики компаративний аналіз стратегій емплауерменту ветеранів у країнах із розвиненими системами реінтеграції – США, Великій Британії, Ізраїлі – набуває особливої актуальності для формування ефективної національної моделі трансформації ветеранської спільноти в Україні. Ці держави мають багаторічний досвід реалізації комплексних програм психологічної підтримки, професійної перепідготовки, соціальної адаптації та розвитку лідерського потенціалу ветеранів, що дає змогу виявити ефективні інституційні механізми, концептуальні підходи та практичні інструменти емплауерменту, адаптовані до специфіки українського соціально-політичного та безпекового контексту.

США як модель системної підтримки ветеранів. Сполучені Штати Америки, маючи багаторічний досвід участі у військових конфліктах, сформували найбільш розгалужену систему роботи з «фронтовими поколіннями». Статус ветерана у США визначається Міністерством оборони як особи, що проходила військову службу у сухопутних, морських або повітряних силах і була звільнена за будь-яких умов, крім ганебної поведінки, включно з резервістами федерального рівня та особами, пораненими під час навчань (Керрінгтон,

2025). Координацію державної політики у цій сфері здійснює Міністерство у справах ветеранів як ключовий федеральний орган соціального захисту (Аналіз соціальної підтримки, 2023).

Система державної підтримки ветеранів у США розвивалася від компенсаційної до комплексної моделі соціальної інтеграції. Початковий етап (1921–1930 роки) характеризувався створенням Бюро у справах ветеранів (1921), ухваленням Закону про виплати ветеранам Першої світової війни (1924) та формуванням Адміністрації у справах ветеранів (1930), що заклали основу соціального захисту, хоча ветерани розглядалися переважно як об'єкт опіки (Костишин, Грицанюк, Шевців, 2024).

Парадигмальний зсув відбувся після Другої світової війни з ухваленням у 1944 році *GI Bill of Rights*, що забезпечив доступ до вищої освіти, професійної підготовки, іпотечного кредитування та соціальних гарантій, трансформувавши компенсаційну допомогу в системну соціально-економічну реінтеграцію (Ватуук, 2025). Інституціоналізація медичних та соціальних програм продовжилася створенням Адміністрації охорони здоров'я ветеранів (1946) та централізацією управління соціальними виплатами через Адміністрацію ветеранів (1953) (Базаєва, 2022).

Гуманізація ветеранської політики набула виразності з 1978 року через розширення медичної допомоги ветеранам В'єтнаму, ухвалення *Veterans' Benefits and Programs Improvement Act* (1988) та *Uniformed Services Employment and Reemployment Rights Act*, що модернізували механізми соціальних виплат і пільг. Відкриття Національного центру ПТСР (1989) засвідчило перехід до біопсихосоціальної моделі реабілітації з визнанням психосоціальних наслідків військового досвіду (Базаєва, 2022; Ватуук, 2025; Керрінгтон, 2025).

Сучасний етап (2008–2025 роки) ознаменувався ухваленням *Post-9/11 Veterans Educational Assistance Act* (2008), *Caregivers and Veterans Omnibus Health Services Act* (2010), що закріпив підтримку осіб, які доглядають за ветеранами, *Restoring GI Bill Fairness Act* та *Veterans' Compensation Cost-of-Living Adjustment Act*, які стимулювали зайнятість та удосконалили освітні програми, а також *Honoring America's Veterans and Caring for Camp Lejeune Families Act* (2012), що розширив соціальний захист сімей ветеранів (Базаєва, 2022; Костишин, Грицанюк, Шевців, 2024). Законодавчі акти 2018–2025 років остаточно закріпили комплексну модель, орієнтовану на формування лідерського потенціалу ветеранів як агентів соціальних змін.

Ключові механізми емпайерменту ветеранів в США. Аналіз інституційної архітектури дає змогу виокремити два такі основні напрями реінтеграції: соціально-психологічний супровід та професійна перекваліфікація й підтримка у сфері зайнятості та освіти. Соціально-психологічний супровід реалізується через унікальну систему військових соціальних працівників, адже США є однією з небагатьох держав світу, що системно готує таких фахівців. Їхня спеціалізація передбачає комплексне забезпечення підтримки військовослужбовців, ветеранів та членів їхніх сімей через широкий спектр функцій, як-от: представництво інтересів ветеранів у державних та громадських структурах; координація ресурсів та заходів у соціальній, психологічній, поведінковій, медичній, фінансовій та освітній реабілітації; консультування щодо соціальних, психологічних і побутових проблем; терапія психічного здоров'я (не лише лікування фізичних і психологічних станів, але й робота із сім'єю та подолання

наслідків травматичного досвіду); кризове втручання; координація міждисциплінарної допомоги за участю медичних, психологічних і соціальних служб. Мережа медичних центрів *Veterans Health Administration* забезпечує психотерапевтичні, психіатричні та реабілітаційні послуги, включно з індивідуальною та груповою терапією, програмами сімейного консультування та кризової підтримки (*Veterans Health Administration*).

Розгалужена мережа громадських організацій (*Wounded Warrior Project, Team Rubicon, Give an Hour, Iraq and Afghanistan Veterans of America, Veterans of Foreign Wars, American Legion* тощо) реалізує програми психологічної реабілітації та підтримки ветеранів з бойовими травмами, залучає ветеранів до волонтерської діяльності як ресурсу соціальної адаптації, поєднує адвокаційну діяльність із психологічними та соціальними програмами підтримки. Окремі спеціалізовані ініціативи (*Cohen Veterans Network, Headstrong Project*) спрямовані на лікування бойової психологічної травми, розвиток резильєнтності та підтримку сімей ветеранів.

Інфраструктуру доповнюють безкоштовна кризова гаряча лінія *988 Suicide & Crisis Lifeline* (інтегрована в національну систему з 2022 року), *Military OneSource*, онлайн-платформа *Real Warriors Campaign* та вебресурс *National Center for PTSD*, які надають різноманітну інформацію щодо психічного здоров'я, інструменти самопомогі, освітні матеріали та практичні рекомендації з подолання посттравматичного стресового розладу, підтримки психологічного благополуччя та адаптації до цивільного життя.

Професійна перекваліфікація та підтримка у сфері зайнятості й освіти реалізується через федеральні програми: (1) *Transition Assistance Program (TAP)* – міжвідомча ініціатива, що надає

комплексну підтримку військовослужбовцям під час переходу до цивільного життя, включно з вибором кар'єри, пошуком роботи та продовженням освіти; (2) *Veteran Small Business Certification (VetCert)* – федеральна програма сертифікації малого бізнесу ветеранів, що надає доступ до спеціальних федеральних закупівель; (3) *Veterans' Educational Assistance Program (VEAP)* – одна з перших програм освітньої підтримки зі спільним фінансуванням (закрита для нових учасників з 1987 року); (4) *Montgomery GI Bill Active Duty (MGIB-AD)* – федеральна ініціатива, що надає до 48 місяців фінансової підтримки для освіти та професійної підготовки ветеранів.

Підсумовуючи, зазначаємо, що сильними сторонами американської системи є інституційна комплексність із залученням федеральних структур, медичних мереж та громадського сектору; міждисциплінарний підхід, що поєднує медичну, психологічну, соціальну та економічну підтримку; еволюційна адаптивність законодавства до нових викликів; розвинена система підготовки військових соціальних працівників; значне фінансування та інфраструктурне забезпечення.

Водночас система демонструє певні обмеження, як-от: бюрократизація процесів отримання допомоги; нерівномірність доступу до послуг залежно від географічного розташування; стигматизація психічних розладів, що перешкоджає зверненню за допомогою; фрагментація послуг між різними відомствами; недостатнє охоплення ветеранів з нетиповими формами звільнення.

Американська модель засвідчує, що ефективна ветеранська політика потребує не лише компенсаційних механізмів, але й системної інтеграції освітніх, економічних і психосоціальних інструментів, спрямованих на довгострокове формування

суб'єктності ветеранів у суспільстві. Критичним є баланс між державною відповідальністю та активізацією громадянського суспільства, що дає змогу забезпечити гнучкість і адресність підтримки. Досвід США демонструє, що трансформація ветеранів від об'єктів опіки до агентів соціальних змін вимагає послідовної еволюції інституційних структур, законодавчого забезпечення та культурної легітиматії їхньої ролі в суспільстві.

Великобританія як модель системної підтримки ветеранів. Досвід Великобританії демонструє еволюцію від компенсаційної моделі підтримки ветеранів до комплексної системи соціальної інтеграції, що поєднує державні механізми, благодійний сектор та громадські ініціативи. Британська модель характеризується високим рівнем інституційної диверсифікації та акцентом на довгостроковій реінтеграції ветеранів у цивільне життя.

Законодавство Сполученого Королівства визначає ветерана як особу, яка прослужила щонайменше один день у Збройних силах, включно з регулярними та резервними підрозділами, а також у комерційних морських службах за умови участі у визначених законом військових операціях. Резервісти набувають статусу ветерана лише після фактичного призову на службу (Керрінгтон, 2025).

Історична траєкторія розвитку британської системи підтримки ветеранів відображає поступовий перехід від патерналістської моделі до комплексної системи соціальної інтеграції та активного громадянського залучення. Перші інституційні кроки було зроблено під час Першої світової війни: ухвалення Закону про моряків і солдатів (1916) передбачало надання землі ветеранам для соціально-економічної реінтеграції, а створення Міністерства пенсій того ж року закріпило державний підхід до компенсаційної підтримки

поранених військовослужбовців. Паралельно формувалася громадська ветеранська інфраструктура через діяльність *Not Forgotten Association* (1920) та *Blesma, The Limbless Veterans* (1932), спрямовану на соціальну реабілітацію та подолання ізоляції ветеранів (Державна політика; Керрінгтон, 2025).

Післявоєнний період ознаменувався переходом до універсалістської моделі соціальної держави. Ухвалення Закону про національну допомогу (1948) та створення Національної служби охорони здоров'я інтегрували ветеранів у загальнодоступну систему соціальних і медичних послуг, трансформували цільову підтримку в універсальний соціальний захист.

Сучасний етап (друга пол. XX ст. – поч. XXI ст.) характеризується модернізацією через оновлення законодавства та розвиток регіональних служб підтримки. Ухвалення Закону про Збройні сили (2006) закріпило нормативну основу соціального захисту, тоді як започаткування програми національної підтримки ветеранів (2012) та створення Центрів підтримки ветеранів (2025) відображають перехід до інтегрованої моделі, що охоплює психологічну допомогу, професійну адаптацію та розвиток громадянської активності ветеранів (Акімов, Андрусяк, Русецький, Красота, 2025; Аналітична записка).

Ключовим стратегічним документом є «Стратегія щодо ветеранів» (*The Strategy for our Veterans*, 2018), що визначає пріоритети політики підтримки: координацію послуг, збір та аналіз даних про ветеранську спільноту, підвищення обізнаності громадськості, соціальну інтеграцію, зайнятість, освіту, фінансову та медичну допомогу, житлове забезпечення, правову підтримку та захист прав ветеранів.

Ключові механізми емпайерменту ветеранів в Великобританії. Аналіз інституційної архітектури дає змогу

виокремити три такі основні напрями: медична допомога та підтримка ментального здоров'я, трудова зайнятість та професійна адаптація, соціальна реінтеграція та громадська інтеграція. Медична допомога та підтримка ментального здоров'я реалізуються через Національну службу охорони здоров'я (NHS), що виступає основним інституційним механізмом надання як базової медичної допомоги, так і комплексної підтримки ментального здоров'я ветеранів (Besterman-Dahan). Спеціалізовані програми доповнюють цю систему: *Op COURAGE* надає комплексну психологічну підтримку ветеранам, резервістам та їхнім сім'ям; *Combat Stress* забезпечує клінічне лікування ПТСР, складного ПТСР та моральної травми в очному та онлайн-форматах; *Togetherall* пропонує цілодобову анонімну онлайн-підтримку; *Help for Heroes* організовує курси та заходи для зміцнення психологічної стійкості.

Дослідницька інфраструктура при Міністерстві оборони системно вивчає прояви посттравматичного синдрому та ризики суїциду серед військових і ветеранів. Альянс охорони здоров'я за Хартією ветеранів (*Veterans Covenant Healthcare Alliance*) об'єднує 49 лікарень і пунктів екстреної допомоги в Англії, Шотландії та Уельсі, забезпечуючи обмін передовим досвідом та підвищення обізнаності персоналу щодо специфічних потреб ветеранів.

Трудова зайнятість та професійна адаптація забезпечуються через державно-приватне партнерство та благодійні ініціативи. Програма *Career Transition Partnership (CTP)* – міжвідомча ініціатива Міністерства оборони, організації *Reed in Partnership* та *Forces Employment Charity* – надає ветеранам безкоштовну консультаційну підтримку, допомогу у складанні резюме, підготовку до співбесід та пошук вакансій.

Благодійні організації *Royal British Legion* та *CareerReady* реалізують програми навчання та професійної підготовки, що включають адаптацію до корпоративного середовища, навчання командної роботи, стажування, тренінги з розвитку кар'єри та менторську підтримку.

Соціальна реінтеграція та громадська інтеграція спрямовані на зміцнення соціального добробуту та формування активної громадянської позиції ветеранів. У 2025 році уряд Великобританії ініціював створення національної мережі *Veterans' Support Centres* для соціальної інтеграції понад 1,8 мільйона ветеранів. Початкове фінансування 27 млн фунтів виділено на створення місцевих центрів у рамках програми *VALOUR* із загальним бюджетом 50 млн фунтів. Окремо фінансується програма *Reducing Veteran Homelessness* для житлового забезпечення. Центри надають очну та онлайн-підтримку, інтегруючи ветеранів із сервісами охорони здоров'я, працевлаштування, житлового забезпечення, фінансової допомоги та соціальної адаптації через координаційну мережу штаб-квартири *VALOUR* у Міністерстві оборони.

Благодійний сектор відіграє критичну роль у доповненні державних механізмів. *Mersey Care NHS Foundation Trust* реалізує комплексну систему підтримки ветеранів, діючих військовослужбовців та їхніх сімей через спеціалізовані консультації та психосоціальну підтримку за направленням медичних працівників. Провідні благодійні організації (*Army Benevolent Fund, SSAFA, Help for Heroes, Royal British Legion, Royal Air Force Benevolent Fund*) забезпечують фінансову та соціальну допомогу в житловій, освітній, трудовій сферах, психологічному консультуванні та соціальній активності.

Уваги заслуговує й інноваційний проєкт *Bravehound* – шотландська благодійна

організація, що надає комплексну підтримку ветеранам з посттравматичним стресом, психічними розладами чи фізичними травмами через спеціально навчених собак. Програма включає щотижневі індивідуальні та групові тренування, а також наукові дослідження здатності собак розпізнавати маркери нічних кошмарів та допомагати під час кризових епізодів (Bravehound). Локальні організації (*Veterans HQ, Tom Harrison House, Veterans in Sefton*) надають підтримку на рівні громади.

Таким чином, британська модель демонструє високий рівень інституційної диверсифікації через поєднання універсальних державних послуг, спеціалізованих програм та розгалуженого благодійного сектору. Сильними сторонами системи є інтеграція ветеранів у загальнодоступну систему охорони здоров'я; потужна мережа благодійних організацій як доповнення державних механізмів; акцент на професійній адаптації через державно-приватне партнерство; інноваційні підходи до психосоціальної реабілітації; розвинена локальна інфраструктура підтримки на рівні громад.

Водночас система має певні обмеження: залежність від благодійного сектору створює ризики фрагментації послуг; універсалістська модель може недостатньо враховувати специфічні потреби ветеранів; координація між численними організаціями потребує удосконалення; наявна географічна нерівномірність доступу до спеціалізованих послуг.

Досвід Великобританії засвідчує, що ефективна реінтеграція ветеранів вимагає не лише державного фінансування, але й активного залучення громадянського суспільства, інноваційних підходів до психосоціальної реабілітації та створення багаторівневої інфраструктури підтримки, що поєднує універсальні та цільові механізми. Британська модель

демонструє можливість трансформації ветеранів від реципієнтів допомоги до активних суб'єктів громадського життя через системну інтеграцію медичних, професійних та соціальних інструментів емплауерменту.

Ізраїль як модель системної підтримки ветеранів. Багаторічний досвід збройних конфліктів та військових операцій зумовив формування в Ізраїлі системного та комплексного підходу до підтримки осіб, які брали участь у бойових діях. Починаючи з 1949 року Ізраїль перебуває в умовах військово-політичного протистояння як із сусідніми державами, так і з терористичними угрупованнями, що підтримуються та фінансуються Іраном, який декларує політичну мету знищення Ізраїлю (Керрінгтон, 2025).

На відміну від багатьох держав, Ізраїль не має окремого юридично закріпленого статусу «ветеран війни» у класичному розумінні. Така особливість ізраїльської моделі зумовлена низкою структурних чинників, що відображають унікальну природу військово-політичної організації держави, а саме: (1) військова служба в Ізраїлі має загальнообов'язковий характер для більшості громадян, а система резерву охоплює значну частину дорослого населення, що робить військовий досвід типовим соціальним явищем, а не винятковим статусом окремої групи; (2) Ізраїль протягом усього періоду свого існування перебуває в умовах постійних військових конфліктів і загроз безпеці, що ускладнює виокремлення завершених воєнних кампаній та формування традиційної категорії осіб, які «завершили участь у війні»; (3) державна політика Ізраїлю ґрунтується на функціональному підході до соціальної підтримки військовослужбовців, за якого ключовим критерієм надання допомоги є не сам факт участі у бойових діях,

а наявність поранення, інвалідності, психологічної травми або втрати годувальника. Цей підхід відображає принцип адресності соціальної політики та орієнтацію на конкретні потреби постраждалих, а не на формальний статус учасника бойових дій.

Зазначимо, що до проголошення держави Ізраїль у 1948 році не існувало цілісної нормативно-правової бази щодо статусу ветеранів у сучасному розумінні, а соціальна підтримка колишніх військовослужбовців не була предметом системного державного регулювання в умовах Британського мандату в Палестині. Формування ізраїльської ветеранської політики розпочалося в період становлення державності та було тісно пов'язано з процесами військової мобілізації та державотворення. У 1948–1951 роках було створено *Department for the Rehabilitation and Settlement of Soldiers*, який згодом трансформувався у Департамент відновлення та забезпечення житлом військових (*Division for the Rehabilitation and Settlement of Soldiers*) – відділ у складі Міністерства оборони, який організовував поселення демобілізованих військових та допомагав їм інтегруватися у цивільне життя. Ця інституційна структура заклала організаційні основи для подальшого розвитку системи ветеранської підтримки (Брус, Бухта, Шматко, 2023).

Ухвалення у 1949 році Закону про осіб із інвалідністю (*Invalids Law*) закріпило правовий статус осіб з інвалідністю внаслідок війни та визначило механізми компенсацій, медичної та соціальної допомоги, сформувавши базову компенсаційну модель підтримки, яка в подальшому еволюціонувала в напрямі комплексної реабілітації.

Подальший розвиток нормативно-правової бази Держави Ізраїль у 1950-х роках відображав перехід від фрагментарної

допомоги демобілізованим військовим до інституціоналізованої соціально-державної моделі захисту ветеранів як складової частини загальної соціальної політики. Ухвалений у 1953 році Закон про національне страхування (*National Insurance Law*) започаткував універсальну систему соціального страхування та заклав правові механізми пенсійного забезпечення, допомоги по інвалідності, безробіттю та підтримки сімей. У науковій інтерпретації цей акт можна розглядати як перший системний крок до соціальної стабільності ветеранів та розвитку їхнього людського капіталу, оскільки він забезпечував базові умови для соціальної мобільності, професійної реалізації та інтеграції у цивільне суспільство. У 1954 році ухвалення Закону про осіб, які стали інвалідами війни проти нацистів (*Persons Disabled in War against the Nazis Law*), розширило правові гарантії для специфічних категорій постраждалих від війни, інтегруючи їх у загальну систему соціального забезпечення та формуючи інклюзивний підхід до ветеранської політики.

Ухвалення Закону про підтримку доходів (*Income Support Law*) у 1980 році стало важливим етапом гарантування базових доходів колишніх військовослужбовців, що засвідчило перехід від моделі компенсаційної допомоги до моделі соціального залучення та підтримки активної життєвої позиції ветеранів, створюючи умови для їхньої участі в економічному, соціальному та громадянському житті (Аналітична записка; Брус, Бухта, Шматко, 2023; Керрінгтон, 2025).

Після 1995 року ізраїльське законодавство посилює підтримку колишніх військових через серію актуалізацій і доповнень чинних нормативних актів. У 2000-х та 2010-х роках було прийнято Абсорбційний закон (*Absorption of Discharged Soldiers Law*), який

доповнився положеннями про фінансову підтримку освіти ветеранів, зокрема через механізми фондового фінансування навчання. У 2024 році Кнесет ухвалив зміни до *Veterans (Return to Work) Law*, які забороняють звільнення працівників за їхню службу у резерві, зміцнюючи права ветеранів на трудову стабільність та економічну безпеку (*Absorption of Discharged Soldiers Law*). У зв'язку з цим в ізраїльській практиці переважають функціональні категорії «поранені військовослужбовці», «інваліди війни», «резервісти» та «родини загиблих», а питання їхньої реабілітації та соціальної інтеграції координуються Міністерством оборони через спеціалізовані реабілітаційні підрозділи. Так сформувалася комплексна система медичної, соціальної та психологічної реабілітації, що становлять своєрідні «три опори» програми реінтеграції колишніх солдатів Армії оборони Ізраїлю (Керрінгтон, 2025).

Ключові механізми емпайерменту ветеранів в Ізраїлі. Аналіз інституційної архітектури дає змогу виокремити такі основні напрями: медична реабілітація, соціальна реабілітація та психологічна підтримка. Медична реабілітація являє собою комплексну систему інституційної підтримки, координовану Департаментом реабілітації Міністерства оборони Ізраїлю (*Defense Ministry's Rehabilitation Department*). Ключовим державним органом, відповідальним за комплексну підтримку колишніх військовослужбовців Армії оборони Ізраїлю, які зазнали поранень, інвалідності або психологічних травм унаслідок військової служби та бойових дій, є саме цей департамент. У межах його діяльності реалізується принцип довічної відповідальності держави за поранених ветеранів, забезпечуючи безперервний супровід від моменту травмування до повної соціальної реінтеграції. Департамент координує роботу

мережі спеціалізованих медичних установ та реабілітаційних центрів, зокрема мережу реабілітаційних центрів *Friends of Irgun Nechei Zahal*, які функціонують по всій території Ізраїлю та є одним з ключових елементів системи підтримки поранених. Центри створені як спеціалізовані простори для комплексної фізичної, психологічної та соціальної реабілітації осіб, які зазнали поранень або інвалідності внаслідок військової служби. Кожен центр являє собою окремих багатофункціональний комплекс, спеціально спроектований з урахуванням принципів універсального дизайну та доступності для людей з різними видами фізичних обмежень.

У 2023 році Міністерство оборони Ізраїлю запровадило інноваційну онлайн-платформу для медичних консультацій поранених та інвалідів. Ця система дає змогу учасникам бойових дій отримувати комплексні медичні оцінки та консультації від висококваліфікованих фахівців у галузях ортопедії, дерматології, психіатрії та інших спеціальностях без необхідності відвідування стаціонарних медичних закладів. У партнерстві з організацією *IDF Disabled Veterans Organization* та медичною компанією *PAMI* платформа забезпечує швидкий доступ до професійних медичних послуг, значно скорочує час очікування та спрощує процес реабілітації, особливо для колишніх солдатів з віддалених районів. Цифровізація медичних послуг відображає адаптацію системи до сучасних технологічних можливостей та потреб ветеранів (*Defense Ministry launches online medical system for disabled IDF veterans*).

Соціальна реабілітація координується окремим структурним підрозділом Міністерства оборони – *Department for Discharged Soldiers and Reservists*, який є національним органом, відповідальним за надання допомоги, пільг

і сервісних послуг військовослужбовцям після звільнення з Армії оборони Ізраїлю та особам, які завершили національну цивільну службу.

Таким чином, ізраїльська модель демонструє унікальний функціональний підхід до ветеранської політики, що відрізняється від традиційних західних моделей. Сильними сторонами системи є принцип довічної відповідальності держави за поранених ветеранів, комплексна інтеграція медичної, соціальної та психологічної реабілітації, розвинена мережа спеціалізованих реабілітаційних центрів з універсальним дизайном, цифровізація послуг для підвищення доступності, функціональна орієнтація на конкретні потреби замість формального статусу, міждисциплінарний підхід до реабілітації.

Водночас система має певні обмеження: відсутність юридично закріпленого статусу «ветеран» може ускладнювати ідентифікацію та самоідентифікацію колишніх військовослужбовців; функціональний підхід здатен залишати поза увагою осіб без видимих фізичних чи психологічних травм, які потребують адаптаційної підтримки; акцент на компенсаційній складовій може обмежувати розвиток превентивних програм соціальної інтеграції.

Досвід Ізраїлю засвідчує, що в умовах постійної військової мобілізації та загальнообов'язкової служби ефективна ветеранська політика може будуватися не на статусному, а на функціональному принципі, коли ключовим є не формальне визнання участі у бойових діях, а адресна підтримка конкретних потреб постраждалих. Ізраїльська модель демонструє можливість створення високоефективної системи реабілітації через інтеграцію державних інституцій, спеціалізованих центрів та технологічних інновацій, що забезпечує довгострокову підтримку та соціальну реінтеграцію ветеранів у суспільство.

Україна як модель системної підтримки ветеранів. В українському нормативно-правовому та соціальному дискурсі ветерани війни традиційно розглядалися передусім як вразлива соціальна категорія населення, що потребує соціального захисту, пільг і компенсацій. Такий підхід було закріплено в Законі України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» від 22 жовтня 1993 року № 3551-ХІІ, згідно з яким ветеранами війни визнаються особи, що брали участь у захисті Батьківщини чи в бойових діях на території інших держав. До цієї категорії належать учасники бойових дій, особи з інвалідністю внаслідок війни та учасники війни. Підтвердженням відповідного статусу є посвідчення встановленого зразка, на підставі якого особі надаються передбачені законодавством пільги, гарантії та компенсації (Про статус ветеранів війни, 1993).

Історична траєкторія розвитку української системи підтримки ветеранів відображає поступовий перехід від компенсаційно-пільгової моделі до комплексної системи соціальної інтеграції, розвитку людського капіталу та громадянського залучення. Суттєвими кроками інституційного розвитку ветеранської політики України та перетворення ветеранів на агентів соціальних змін стали системні реформаторські ініціативи другої половини 2010-х – середини 2020-х років. Так, у 2018 році було створено Міністерство у справах ветеранів України як спеціалізований центральний орган виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізацію державної ветеранської політики, координує міжсекторальну взаємодію, сприяє інтеграції ветеранів у соціально-економічні й управлінські процеси. Створення окремого міністерства засвідчило визнання ветеранської політики як пріоритетного напрямку державного

управління та стратегічної інвестиції в людський капітал (Міністерство у справах ветеранів України).

У 2019 році нормативно врегульовано функціонування Єдиного державного реєстру ветеранів війни – інноваційного інструмента цифровізації соціальних послуг, адресної підтримки та формування доказової політики щодо розвитку людського потенціалу ветеранів. Цей реєстр забезпечив систематизацію даних про ветеранську спільноту та створив технологічну основу для персоналізованого надання послуг (Єдиний державний реєстр).

У 2022 році було запроваджено міжвідомчу систему психічного здоров'я «Ти як?», де ветерани визначені пріоритетною цільовою групою. Ця ініціатива відображає концептуальний перехід до біопсихосоціальної моделі реабілітації та підсилює психологічну спроможність ветеранів до активної соціальної участі, визнаючи ментальне здоров'я фундаментальною передумовою соціальної інтеграції (Всеукраїнська програма).

У 2024 році ухвалено Стратегію ветеранської політики, у межах якої було закріплено комплексний підхід до соціальної інтеграції, розвитку громадянської участі ветеранів у процесах громади, а також започатковано конкурс із визначення загальнодержавних програм і проєктів, розроблених громадськими об'єднаннями ветеранів війни. Ця стратегія інституціоналізує роль ветеранів як суб'єктів громадянського суспільства та агентів соціальних інновацій, трансформуючи їх з реципієнтів допомоги в активних учасників суспільного розвитку (Про схвалення Стратегії, 2024).

У 2025 році розпочато впровадження обов'язкової базової загальновійськової підготовки для здобувачів закладів вищої освіти із залученням ветеранів і військовослужбовців у відставці до освітнього процесу. Ця ініціатива сприяє трансферу

військового досвіду, формуванню культури безпеки та розвитку ветеранського лідерства в освітньому середовищі, створюючи інституційні механізми для визнання та використання унікальних компетенцій ветеранів (Про запровадження базової підготовки, 2025). Того ж року запущено цифрову платформу «Ветеран PRO», концептуальні засади якої віддзеркалюють потребу в інтеграції соціальних, правових, медичних, психологічних, соціально-економічних та реабілітаційних сервісів для ветеранів та членів їхніх сімей. Платформа посилює соціальну автономність ветеранів, їхню суб'єктність, лідерство та можливості для участі в розвитку громад, втілюючи принципи цифрової інклюзії та сервісно-орієнтованого підходу до державного управління (Ветеран PRO).

Ключові механізми емпauerменту ветеранів в Україні. Аналізуючи інституційні механізми емпauerменту ветеранів в Україні, маємо відзначити, що навіть попри нестачу ресурсів для комплексної підтримки ветеранів та дефіцит фахівців, підготовлених до роботи з бойовою травмою, сформовано потужну мережу державних і громадських програм, спрямованих на розширення можливостей ветеранів як активних учасників суспільного розвитку. Практичні стратегії емпauerменту ветеранів зосереджуються на чотирьох таких основних напрямках: здоров'я, психологічне відновлення та соціальний захист; житлові програми; освіта та робота; фінансова підтримка та гранти.

Здоров'я, психологічне відновлення та соціальний захист становлять фундаментальний напрям підтримки, що охоплює лікування, протезування, стоматологічну допомогу, реабілітаційні послуги, психологічну підтримку, спорт, оформлення посвідчень, пільги, пенсійне забезпечення, транспортні, комунальні та податкові пільги. Однією з фундаментальних

державних ініціатив, спрямованих на відновлення здоров'я, є національна програма зовнішньої реабілітації «Неопалимі», яка надає безоплатну реабілітацію та лікування деформаційних травм, опіків і рубців у людей, постраждалих внаслідок воєнних дій, зокрема ветеранів. Програма реалізується як багатосторонній проєкт приватно-державного партнерства за участі медичних закладів дерматологічного, естетичного та реконструктивного профілю у різних регіонах України. Ініціатива охоплює як Україну, так і окремі заклади країн Східної Європи, забезпечуючи можливість пройти реабілітацію людям, які отримали травми після 2014 року, незалежно від місця проживання чи поранення. Інтеграція з Порталом державних послуг дає змогу ветеранам реєструватися та отримувати скерування на лікування в цифровому форматі, що суттєво спрощує доступ до послуг. Спеціалізованою ініціативою також є проєкт «Повернемо зір Захисникам та Захисницям України», який забезпечує безкоштовне обстеження та лікування зору ветеранів та учасників бойових дій. Програма покриває повну офтальмологічну діагностику, лазерне та оперативне лікування і відновлення рубцевих змін обличчя, що дає змогу значно підвищити якість життя ветеранів та їхню функціональну адаптацію.

Безоплатні послуги з охорони психічного здоров'я доступні через державні та комунальні заклади охорони здоров'я, а також через понад 100 фахівців, включених до Реєстру суб'єктів надання психологічної допомоги. Послуги надаються за трирівневою моделлю, що охоплює соціально-психологічну підтримку, фахову психологічну допомогу та комплексну медико-психологічну підтримку мультидисциплінарними командами з можливістю стаціонарного, амбулаторного

або дистанційного обслуговування. Така диференціація рівнів допомоги забезпечує гнучкість системи та її адаптацію до індивідуальних потреб ветеранів.

Групи підтримки ветеранів, серед яких Український ветеранський фонд, служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців, *Project HOPE*, *Veteran Hub*, «Варто жити» та мобільні групи ГО «Простір Можливостей», реалізують індивідуальне та групове консультування, психоосвітні заходи, кризову інтервенцію, соціальний супровід, розвиток життєстійкості та підтримку сімей ветеранів. Ці організації формують горизонтальну мережу підтримки, що доповнює вертикальну систему державних послуг та забезпечує більш персоналізований підхід до реабілітації. Додатково ветерани можуть користуватися державною програмою реімбурсації «Доступні ліки», що забезпечує безоплатні або частково оплачені медикаменти для лікування хронічних захворювань. Програми «Ветеранський спорт» та адаптивні клуби «Нестримні» надають фінансову підтримку та можливість займатися фізичною активністю, адаптивним фітнесом, йогою, плаванням, спортом на кріслах колісних, єдиноборствами та іншими видами спорту, сприяючи фізичному та психологічному відновленню ветеранів та членів їхніх сімей. Інтеграція спортивної реабілітації у загальну систему підтримки відображає холістичний підхід до відновлення та розвитку людського потенціалу ветеранів.

Житлові програми мають особливу актуальність, оскільки забезпечення стабільного житла є одним з ключових чинників успішної реінтеграції ветеранів та створення умов для їхньої соціальної автономності. Серед державних ініціатив слід відзначити такі житлові програми: (1) пільгова іпотека «Оселя» – державна програма, яка надає ветеранам та членам

їхніх сімей можливість придбати житло на вигідних умовах; диференційований підхід до процентних ставок відображає принцип градуйованої підтримки залежно від статусу особи; (2) житловий ваучер – державна фінансова допомога для категорій ветеранів, яка дає змогу придбати житло протягом 5 років на суму до двох мільйонів гривень; ваучерна система забезпечує гнучкість вибору житла та розширює автономію ветеранів у прийнятті рішень щодо житлового забезпечення; (3) Програма державного пільгового кредиту на купівлю житла, що забезпечує ветеранів та осіб з інвалідністю внаслідок війни можливістю придбати квартиру або будинок віком до 50 років (або реконструйований не більше ніж 35 років тому), за умови дотримання вимог щодо доходу, квартирної обліку та відсутності власного житла; (4) Державна програма «Відновлення» – механізм компенсації для ветеранів та учасників бойових дій, чиє житло було пошкоджене або зруйноване внаслідок збройної російської агресії; (5) Програма компенсації за оренду житла – механізм короткострокової підтримки ветеранів у вирішенні житлових питань до отримання постійного житла.

Таким чином, українська модель демонструє динамічний перехід від традиційної компенсаційно-пільгової моделі до інтегративної системи соціальної підтримки та громадянського залучення ветеранів. Сильними сторонами системи є створення спеціалізованого центрального органу виконавчої влади (Міністерство у справах ветеранів); цифровізація послуг через Єдиний державний реєстр ветеранів війни та платформу «Ветеран PRO»; комплексний підхід до психічного здоров'я через систему «Ти як?»; інтеграція медичної, психологічної, соціальної та економічної підтримки; розвинена мережа державно-громадського

партнерства; інноваційні підходи до житлового забезпечення через диверсифіковані програми; стратегічне позиціонування ветеранів як агентів соціальних змін та суб'єктів громадянського суспільства.

Водночас відзначаємо певні обмеження, як-от: обмежені фінансові ресурси для комплексної реалізації всіх програм; дефіцит фахівців, підготовлених до роботи з бойовою травмою; географічна нерівномірність доступу до спеціалізованих послуг, особливо в сільській місцевості; необхідність посилення координації між численними державними та громадськими організаціями; потреба в розширенні превентивних програм соціальної інтеграції для ветеранів без видимих травм.

Досвід України засвідчує, що ефективна ветеранська політика в умовах активного воєнного конфлікту вимагає не лише розширення традиційних компенсаційних механізмів, але й системної трансформації суспільного сприйняття ветеранів: від об'єктів соціального захисту до активних суб'єктів суспільного розвитку. Українська модель демонструє можливість створення інтегративної системи підтримки через поєднання інституційних реформ, цифрової трансформації, державно-громадського партнерства та стратегічного інвестування в людський капітал ветеранів як ресурс постконфліктного розвитку та демократичної модернізації суспільства.

Спираючись на результати здійсненого компаративного аналізу концептуальних засад, нормативно-правових основ та інституційних механізмів емплауерменту ветеранів у США, Великій Британії, Ізраїлі та Україні, вважаємо за доцільне систематизувати ключові параметри цих національних моделей у формі порівняльної матриці, що дасть змогу виокремити спільні та відмінні риси досліджуваних систем соціальної підтримки та реінтеграції ветеранів (табл. 1).

Зіставлення концептуальних підходів та інституційних інструментів підтримки ветеранів у США, Великій Британії, Ізраїлі та Україні

Країна	Передумова в потребі емпіаурменту ветеранів	Концептуальні засади	Інституційні механізми	Унікальність досвіду
США	Багаторічний досвід участі у військових операціях; проблема «фронтових поколінь»; визнання ветеранів потужним ресурсом для формування середнього класу	Реінтеграція через освіту, охорону здоров'я та підприємництво; поєднання державної підтримки та ринкових механізмів; розвиток лідерського потенціалу ветеранів	Міністерство у справах ветеранів; програми <i>GI Bill, TAP, VetCert, VHA</i>	Системність та масштабність підтримки; окреме міністерство з розгалуженою мережею медичних і соціальних установ; акцент на освітніх пілгах як драйвері соціальної мобільності
Велико-Британія	Вагомий досвід миротворчих місій та операцій НАТО; еволюція від патерналізму до універсальної соціальної підтримки після Другої світової війни; потреба в реінтеграції учасників миротворчих місій	Принцип <i>Armed Forces Covenant</i> – моральне зобов'язання держави та суспільства перед ветеранами; інтеграція через партнерство держави, бізнесу та громадського сектору	Міністерство оборони; програми <i>CFR, Veterans UK, Armed Forces Covenant Fund Trust</i> ; потужний благодійний сектор (<i>Army Benevolent Fund, SSAFA, Help for Heroes, Royal British Legion, Royal Air Force Benevolent Fund</i>)	Модель «суспільного контракту»; глибока інтеграція ветеранських послуг у загальнонаціональну систему охорони здоров'я; широка участь благодійних організацій; активне залучення роботодавців до працевлаштування ветеранів
Держава Ізраїль	Стан постійної військової загрози та загальнообов'язкова служба, що робить військовий досвід типовим для суспільства	Допомога базується на потребах (травмах), а не статусі; принцип «довічної відповідальності держави» за поранених; орієнтація на посттравматичне зростання	Міністерство оборони (Департамент реабілітації); реабілітаційні центри <i>Sheba</i> та <i>Friends of Irgun Nechei Zahal</i> ; реформа <i>One Soul</i>	Глибока інтеграція військового досвіду в економіку інновацій; швидка реабілітація та повернення до активного життя; посттравматичне зростання як аксіома бойового досвіду
Україна	Повномасштабна російська агресія; динамічне зростання ветеранської спільноти; потреба у подоланні соціального розриву та стигматизації	Трансформація ветеранів від «об'єктів опіки» до агентів суспільних змін; парадигма суб'єктності	Міністерство ветеранів; український ветеранський фонд; програми професійної адаптації; центри ветеранського розвитку; цифрові платформи: «Ти як?», «Ветеран PRO», «Кар'єра ветерана»; грантові програми для розвитку ветеранського бізнесу («Варто», «Власна справа»)	Динамічне формування системи в умовах військової агресії; активна роль громадянського суспільства та міжнародних партнерів; швидка цифрова трансформація сервісів для ветеранів; фокус на ветеранський бізнес

Джерело: розроблено на основі аналізу теоретико-практичних джерел

Таким чином, компаративний аналіз систем реінтеграції та соціальної підтримки ветеранів у провідних країнах світу дає змогу виокремити ключові принципи та механізми, що забезпечують ефективність державної політики у цій сфері. Узагальнення досвіду Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Ізраїлю засвідчує наявність спільних закономірностей у побудові національних моделей ветеранської політики, незважаючи на відмінності у політичних системах, історичному контексті та соціально-економічних умовах.

Перша фундаментальна засада полягає у комплексності та міжвідомчій координації ветеранської політики. Досвід досліджуваних країн демонструє, що ефективна реінтеграція неможлива без системної взаємодії урядових відомств, які відповідають за охорону здоров'я, соціальний захист, зайнятість, освіту та житлову політику. Створення спеціалізованих координаційних органів (*Міністерство у справах ветеранів США, Office for Veterans' Affairs у Великій Британії, Department for Discharged Soldiers у Ізраїлі*) забезпечує інституційну цілісність політики та запобігає фрагментації послуг. Друга принципова основа – це пріоритетність охорони психічного здоров'я та превентивної роботи з посттравматичними станами. Аналіз міжнародних практик свідчить про визнання психологічних наслідків бойового досвіду як центрального виклику у процесі реінтеграції. Запровадження спеціалізованих програм діагностики та лікування ПТСР, депресивних розладів, суїцидальної поведінки, а також профілактичних заходів ще на етапі демобілізації відображає еволюцію від виключно компенсаційної моделі до холістичного підходу, орієнтованого на довгострокове благополуччя ветеранів. Третя засада передбачає інтеграцію

медичної, соціальної та професійної реабілітації як взаємопов'язаних компонентів єдиного процесу. Міжнародний досвід засвідчує неефективність ізольованого надання медичних послуг без одночасної роботи над соціальною адаптацією, професійною перепідготовкою та працевлаштуванням. Міждисциплінарні команди фахівців, що включають медиків, психологів, соціальних працівників та консультантів з працевлаштування, забезпечують комплексний підхід до відновлення функціональної спроможності ветеранів та їхньої реінтеграції у цивільне життя. Четверта ключова характеристика – це довгостроковість і безперервність підтримки протягом усього життєвого циклу ветерана. Досвід країн демонструє відхід від одноразових компенсаційних виплат на користь створення постійно діючих систем моніторингу, підтримки та надання послуг. Визнання того, що наслідки бойового досвіду можуть проявлятися через роки після завершення служби, зумовлює необхідність довічної відповідальності держави за благополуччя ветеранів. П'ята принципова основа полягає у партнерстві держави, громадських організацій ветеранів та академічних інституцій. Міжнародний досвід засвідчує, що найефективніші системи підтримки формуються на засадах колаборації, де держава забезпечує нормативно-правову базу та фінансування, громадські організації надають адресну допомогу та представляють інтереси ветеранів, а наукові установи забезпечують доказову базу для розроблення програм та оцінювання їхньої ефективності. Шоста засада передбачає орієнтацію на розвиток резильєнтності, автономії та активної громадянської позиції ветеранів, а не лише на компенсацію втрат. Сучасні моделі ветеранської політики акцентують увагу на розвитку внутрішніх ресурсів особистості,

підтримці її суб'єктності та залученні до суспільного життя. Програми *peer-to-peer* підтримки, волонтерства, менторства та громадської активності сприяють трансформації ідентичності від постраждалого до активного члена суспільства, що робить внесок у його розвиток.

Окрім цих спільних засад, міжнародний досвід демонструє важливість адаптації моделей до національного контексту. Американська система характеризується високим ступенем інституціоналізації та спеціалізації послуг, британська – акцентом на військовому етосі та громадській підтримці, ізраїльська – функціональним підходом замість статусного визнання. Ця варіативність засвідчує, що універсальної моделі не існує, і кожна країна має розробляти власну систему з урахуванням історичних традицій, соціально-культурних особливостей та наявних ресурсів. Водночас аналіз міжнародних практик виявляє й спільні виклики, як-от: складність переходу від компенсаційної до реабілітаційної парадигми, необхідність постійного фінансування довгострокових програм, проблема стигматизації психічних розладів, яка перешкоджає зверненню за допомогою, а також потреба у систематичному моніторингу та оцінці ефективності втручань. Зрештою, міжнародний досвід реінтеграції ветеранів засвідчує необхідність переходу від фрагментарних, переважно компенсаційних заходів до комплексних систем довгострокової підтримки, що інтегрують медичні, психологічні, соціальні та професійні аспекти реабілітації.

Узагальнюючи дані щодо української моделі ветеранської політики, зазначимо, що вона перебуває на етапі активного формування та інституціоналізації, відображаючи специфічний національний контекст повномасштабної війни та масової мобілізації. На відміну від країн

з багаторічним досвідом післявоєнної реінтеграції, Україна вирішує завдання побудови системи підтримки в умовах триваючого конфлікту, що накладає особливі вимоги до гнучкості та оперативності державних інституцій.

Так, у сфері *медичної реабілітації* Україна імплементує принципи комплексності та міждисциплінарності, створюючи спеціалізовані центри реабілітації ветеранів при провідних медичних закладах. Водночас засвідчуємо, що система стикається з викликами недостатнього фінансування, обмеженої кількості фахівців з травмотерапії та відсутності єдиних стандартів надання послуг. Особливо проблемною називаємо сферу психологічної допомоги, де, попри створення мережі психологічних центрів, зберігаються значна стигматизація звернень за психіатричною допомогою та брак спеціалістів, підготовлених до роботи з бойовою травмою. *Професійна реінтеграція* ветеранів в Україні здійснюється через програми перепідготовки, надання пільгових кредитів на підприємництво та квотування робочих місць, що відповідає третій zasadі міжнародного досвіду щодо інтеграції різних аспектів реабілітації. Проте, вочевидь, ефективність цих програм обмежується загальним станом економіки, недостатньою поінформованістю роботодавців про потенціал ветеранів та відсутністю системного супроводу працевлаштування. *Фінансова підтримка* українських ветеранів залишається переважно компенсаційною. Хоча ці заходи забезпечують базовий рівень економічної безпеки, вони не вирішують завдань довгострокової соціальної інтеграції та професійної самореалізації. Перехід до більш ресурсної моделі, що передбачає інвестиції у розвиток потенціалу особистості замість пасивних виплат, вважаємо стратегічним завданням наявної системи.

Специфічним викликом української ситуації визначаємо необхідність одночасного вирішення завдань поточної підтримки мобілізованих, реінтеграції демобілізованих та довгострокового супроводу ветеранів попередніх конфліктів. Ця багатшаровість вимагає диференційованого підходу до різних категорій ветеранів з урахуванням їхніх специфічних потреб, що відповідає першій zasadі персоналізації підтримки. Водночас стверджуємо, що система потребує розроблення механізмів превентивної роботи з військовослужбовцями ще під час служби, що сприятиме зменшенню постраваматичних ускладнень та полегшенню переходу до цивільного життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, українська модель реінтеграції ветеранів має потенціал стати унікальним прикладом побудови комплексної системи підтримки в умовах триваючого конфлікту та обмежених ресурсів. Ключовими напрямками подальшого розвитку окреслюємо перехід від фрагментарних компенсаційних заходів до цілісної системи довгострокової підтримки; посилення міжвідомчої координації та партнерства між державними інституціями, громадськими організаціями та академічним сектором; розбудову спеціалізованої інфраструктури медичної та психологічної реабілітації з акцентом на міждисциплінарність; створення ефективних механізмів професійної реінтеграції та підтримки ветеранського підприємництва; імплементацію системи моніторингу та оцінювання на основі доказових практик; формування суспільного дискурсу, що сприяє зміні сприйняття ветеранів від пасивних реципієнтів допомоги до активних агентів суспільних трансформацій.

Враховуючи масштаби мобілізації та тривалість конфлікту, вважаємо, що успішність української моделі реінтеграції ветеранів матиме критичне значення

не лише для благополуччя окремих індивідів, але й для соціальної стабільності, економічного розвитку та демократичної консолідації українського суспільства на десятиліття вперед. Інтеграція міжнародного досвіду з урахуванням національної специфіки, орієнтація на холистичний підхід до реабілітації та стратегічні інвестиції у розбудову інституційної спроможності формують основу для створення системи підтримки ветеранів, здатної відповісти на безпрецедентні виклики сучасності.

Література

1. Absorption of Discharged Soldiers Law – Benefits for Discharged Soldiers. URL: <https://www.adalah.org/en/law/view/610> (дата звернення: 19.12.2025).
2. Baek K., Freeman K. R., Truong S., Bell C., Montgomery S. B. Pilot study of a resiliency based and trauma informed intervention for veterans. *Trauma Care*. 2024. № 4(1). P. 75–86. DOI: <https://doi.org/10.3390/traumacare4010007>
3. Batyuk L. Education strategy “G. I. Bill of Rights” (1944–2025): US experience for the Ukrainian educational space. *Innovative Pedagogy*. 2025. № 82(1). P. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1>
4. Bond G. R., Al-Abdulmunem M., Ressler D. R., Gade D. M., Drake R. E. A randomized controlled trial of an employment program for veterans transitioning from the military: Two-year outcomes. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2022. № 49(6). P. 1072–1083. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10488-022-01208-z>
5. Carlton T. Evidence Integration Review of Multimodal Interventions for PTSD, Social Reintegration, and Economic Stability in Veterans. *Journal of Veterans Studies*. 2025. № 11(2). P. 15–27 DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v11i2.683>
6. Carpenter R. E., Silberman D. Veteran-civilian career identity conflict: What is human resource development's role? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2020.

№ 32(3). P. 35–53. DOI: <https://doi.org/10.1002/nha3.20287>

7. Cater J. J., III, Young M. U.S. veterans as emerging entrepreneurs: Self-efficacy, intentions and challenges. *Journal of Developmental Entrepreneurship*. 2020. № 25(2). DOI: <https://doi.org/10.1142/S1084946720500120>

8. Fogle B. M., Tsai J., Mota N., Harpaz-Rotem I., Krystal J. H., Southwick S. M., Pietrzak R. H. The National Health and Resilience in Veterans Study: A Narrative Review and Future Directions. *Frontiers in Psychiatry*. 2020. № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.538218>

9. Gulliver S. B., Rostocky J. A., Pennington M. L., Cardenas M. N., Strack J., McCallum A., Dupree J., Coe, E., Meyer E. C. A peer support training and supervision program for Veterans and families: Development and preliminary results. *Journal of Military, Veteran and Family Health*. 2023. № 9 (1). DOI: <https://doi.org/10.3138/jmvfh-2022-0018>

10. Harwood-Gross A., Weltman A., Kanat-Maymon Ya., Pat-Horenczyk R., Danny B. Peace of mind: Promoting psychological growth and reducing the suffering of combat veterans. *Military Psychology*. 2022. № 34(6). P. 668–678. DOI: <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2044119>

11. IREX. Veteran Reintegration Program in Ukraine: aims and outcomes. URL: <https://www.irex.org/project/ukraine-veteran-reintegration> (дата звернення: 01.12.2025).

12. Paat Y.-F., Dorado A. V., Myers N. W., Martinez A., Scully S. Mental health challenges and barriers to veterans' adjustment to civilian life on the U.S.–Mexico border. *Healthcare (Basel)*. 2025. № 13(3). Art. no. 220. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare13030220>

13. Randles R., Finnegan A. Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: A systematic review. *BMJ Mil. Health*. 2022. № 168. P. 99–104. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjmilitary-2021-001903>

14. Spencer S. D., Zimmerman M. B., Donis N., Rodrigues M., Jackson D. O., Dindo L. Reintegration challenges among post-9/11 veterans: The role of mental health symptoms and

resilience- and avoidance-based coping strategies. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2023. № 30. P. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.09.007>

15. The Strategy for our Veterans Valued. Contributing. 2018. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5beadee3ed915d6a2bf94bcc/Strategy_for_our_Veterans_UK_Gov_Consultation_FINAL_12.11.18_web.pdf (дата звернення: 21.12.2026).

16. Wadham B., Andrewartha L., Takarangi M., Harvey A., West B., Wyatt-Smith M., Davis J., Moeck E. Staying the course: Strategies for Australian student veterans in transition. *Journal of Veterans Studies*. 2022. № 8(3). P. 208–221. DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v8i3.357>

17. Акімов О., Андрусак М., Русецький Р., Красота І. Аналіз досвіду формування військового законодавства щодо проходження військової служби у Збройних силах Великобританії. *Національні інтереси України*. 2025. № 8(13). С. 20–34. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-8\(13\)-20-34](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-8(13)-20-34)

18. Аналіз соціальної підтримки ветеранів країн-членів НАТО для демобілізації. Матеріали розроблено Програмою USAID Рада: наступне покоління з метою підтримки аналітичної діяльності Парламенту України. 2023. 14 с.

19. Аналітична записка з питань порівняльного законодавства щодо формування державної політики у сфері соціального захисту ветеранів та членів їхніх сімей з урахуванням досвіду законодавчого регулювання соціальної підтримки ветеранів у США, Державі Ізраїль, Великій Британії, Канаді та Республіці Хорватія. URL: <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32547.pdf> (дата звернення: 11.12.2025).

20. Базаєва М. Витоки новітньої структури та інституціоналізації державної політики щодо ветеранів у США. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал*. 2022. № 1(33). С. 14–20.

21. Брус С., Бухта Я., Шматко І. Системи соціальної підтримки ветеранів: Хорватія, Ізраїль,

Велика Британія, Сербія та Данія: аналітична записка / за заг. ред. Д. Султангалієва, Л. Галан. Київ, 2023. 104 с.

22. Дані Єдиного державного реєстру ветеранів війни. URL: <https://data.gov.ua/dataset/034f43a4-133a-498f-8478-6076ed1013e4> (дата звернення: 11.01.2026).

23. Державна політика підтримки ветеранів: досвід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. URL: <https://veteranfund.com.ua/support-for-veterans-of-the-united-kingdom-of-great-britain-and-northern-ireland> (дата звернення: 25.12.2025).

24. Керрінгтон Дж. Гр. Огляд міжнародних практик у сфері реінтеграції ветеранів і ветеранок: міркування щодо воєнного та повоєнного контексту України. Київ, 2025. 104 с.

25. Костишин Е., Грицанюк В., Шевців Ю. Досвід США щодо реінтеграції ветеранів війни до цивільного життя. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 1(12). С. 11–18. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305055](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305055)

26. Про запровадження базової підготовки здобувачів освіти: лист МОН від 14 березня 2025 року № 1/4893-25. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/67dd21/16e/67dd2116e2d5c659896218.pdf> (дата звернення: 20.12.2025).

27. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту: Закон України від 22 жовтня 1993 року № 3551-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> (дата звернення: 19.12.2025).

28. Про схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2024 року № 1209. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-p#Text> (дата звернення: 08.12.2025).

References

1. Absorption of Discharged Soldiers Law – Benefits for Discharged Soldiers. (2025). Adalah. Retrieved from <https://www.adalah.org/en/law/view/610>

2. Baek, K., Freeman, K. R., Truong, S., Bell, C., & Montgomery, S. B. (2024). Pilot study of a resiliency based and trauma informed intervention for veterans. *Trauma Care*, 4(1), 75–86. DOI: <https://doi.org/10.3390/traumacare4010007>

3. Batyuk, L. (2025). Education strategy “G.I. Bill of Rights” (1944–2025): US experience for the Ukrainian educational space [Osvitnia stratehiia “G.I. Bill of Rights” (1944–2025): dosvid SSHa dlia ukrainskoho osvitnoho prostoru]. *Innovative Pedagogy*, 82(1), 9–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1>

4. Bond, G. R., Al-Abdulmunem, M., Ressler, D. R., Gade, D. M., & Drake, R. E. (2022). A randomized controlled trial of an employment program for veterans transitioning from the military: Two-year outcomes. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 49(6), 1072–1083. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10488-022-01208-z>

5. Carlton, T. (2025). Evidence integration review of multimodal interventions for PTSD, social reintegration, and economic stability in veterans. *Journal of Veterans Studies*, 11(2), 15–27. DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v11i2.683>

6. Carpenter, R. E., & Silberman, D. (2020). Veteran-civilian career identity conflict: What is human resource development’s role? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(3), 35–53. DOI: <https://doi.org/10.1002/nha3.20287>

7. Cater, J. J., III, & Young, M. (2020). U.S. veterans as emerging entrepreneurs: Self-efficacy, intentions and challenges. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 25(2). DOI: <https://doi.org/10.1142/S1084946720500120>

8. Fogle, B. M., Tsai, J., Mota, N., Harpaz-Rotem, I., Krystal, J. H., Southwick, S. M., & Pietrzak, R. H. (2020). The National Health and Resilience in Veterans Study: A narrative review and future directions. *Frontiers in Psychiatry*, (11). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.538218>

9. Gulliver, S. B., Rostockyj, J. A., Pennington, M. L., Cardenas, M. N., Strack, J., McCallum, A., Dupree, J., Coe, E., & Meyer, E. C. (2023).

A peer support training and supervision program for Veterans and families: Development and preliminary results. *Journal of Military, Veteran and Family Health*, 9(1). DOI: <https://doi.org/10.3138/jmvfh-2022-0018>

10. Harwood-Gross, A., Weltman, A., Kanat-Maymon, Y., Pat-Horenczyk, R., & Danny, B. (2022). Peace of mind: Promoting psychological growth and reducing the suffering of combat veterans. *Military Psychology*, 34(6), 668–678. DOI: <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2044119>

11. IREX. (2025). Veteran Reintegration Program in Ukraine: aims and outcomes. Retrieved from <https://www.irex.org/project/ukraine-veteran-reintegration>

12. Paat, Y.-F., Dorado, A. V., Myers, N. W., Martinez, A., & Scully, S. (2025). Mental health challenges and barriers to veterans' adjustment to civilian life on the U.S.–Mexico border. *Healthcare (Basel)*, 13(3), 220. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare13030220>

13. Randles, R., & Finnegan, A. (2022). Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: A systematic review. *BMJ Military Health*, (168), 99–104. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjilitary-2021-001903>

14. Spencer, S. D., Zimmerman, M. B., Donis, N., Rodrigues, M., Jackson, D. O., & Dindo, L. (2023). Reintegration challenges among post-9/11 veterans: The role of mental health symptoms and resilience- and avoidance-based coping strategies. *Journal of Contextual Behavioral Science*, (30), 97–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.09.007>

15. The Strategy for our Veterans Valued. Contributing. (2018). UK Government. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5beadee3ed915d6a2bf94bcc/Strategy_for_our_Veterans_UK_Gov_Consultation_FINAL_12.11.18_web.pdf

16. Wadham, B., Andrewartha, L., Takarangi, M., Harvey, A., West, B., Wyatt-Smith, M., Davis, J., & Moeck, E. (2022). Staying the course: Strategies for Australian student veterans in transition. *Journal of Veterans Studies*, 8(3), 208–221. DOI: <https://doi.org/10.21061/jvs.v8i3.357>

17. Akimov, O., Andrusiak, M., Rusetskyi, R., & Krasota, I. (2025). Analiz dosvidu formuvannya viiskovoho zakonodavstva shchodo prokhodzhennia viiskovoi sluzhby u Zbroinykh sylakh Velykobrytaniï [Analysis of the experience of forming military legislation on military service in the Armed Forces of Great Britain]. *Natsionalni interesy Ukrainy – National interests of Ukraine*, 8(13), 20–34. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-8\(13\)-20-34](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-8(13)-20-34) [in Ukrainian].

18. Analiz sotsialnoi pidtrymky veteraniv krainchleniv NATO dlia demobilizatsii [Analysis of social support for veterans of NATO member countries for demobilization]. (2023). USAID RADA: Next Generation Program [in Ukrainian].

19. Analitichna zapyska z pytan porivnialnoho zakonodavstva shchodo formuvannya derzhavnoi polityky u sferi sotsialnoho zakhystu veteraniv ta chleniv yikhnikh simei... [Analytical note on comparative legislation regarding the formation of state policy in the field of social protection of veterans...]. (2025). Retrieved from <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32547.pdf> [in Ukrainian].

20. Bazaieva, M. (2022). Vytoky novitnoi struktury ta instytutsionalizatsii derzhavnoi polityky shchodo veteraniv u SSHa [Origins of the latest structure and institutionalization of state policy regarding veterans in the USA]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny – Current issues of social sciences and history of medicine*, (1), 14–20 [in Ukrainian].

21. Brus, S., Bukhta, Ya., & Shmatko, I. (2023). Systemy sotsialnoi pidtrymky veteraniv: Khorvatiia, Izrail, Velyka Brytaniia, Serbiia ta Daniia [Social support systems for veterans: Croatia, Israel, Great Britain, Serbia, and Denmark]. Kyiv [in Ukrainian].

22. Dani Yedynoho derzhavnoho reiestru veteraniv viiny [Data of the Unified State Register of War Veterans]. (2026). Retrieved from <https://data.gov.ua/dataset/034f43a4-133a-498f-8478-6076ed1013e4> [in Ukrainian].

23. Derzhavna polityka pidtrymky veteraniv: dosvid Spoluchenoho Korolivstva Velykoi Brytaniï ta Pivnichnoi Irlandii [State policy of supporting veterans: Experience of the United Kingdom].

(2025). Retrieved from <https://veteranfund.com.ua/support-for-veterans-of-the-united-kingdom-of-great-britain-and-northern-ireland> [in Ukrainian].

24. Carrington, J. G. (2025). Ohliad mizhnarodnykh praktyk u sferi reintehratsii veteraniv i veteranok: mirkuvannia shchodo voiennoho ta povoiennoho kontekstu Ukrainy [Review of international practices in the field of reintegration of male and female veterans]. Kyiv [in Ukrainian].

25. Kostyshyn, E., Hrytsaniuk, V., & Shevtsiv, Yu. (2024). Dosvid SSHa shchodo reintehratsii veteraniv viiny do tsyvilnoho zhyttia [US experience in reintegrating war veterans into civilian life]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, (1), 11–18. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305055](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305055) [in Ukrainian].

26. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Pro zaprovadzhennia bazovoi pidhotovky zdobuvachiv osvity: lyst MON vid 14 bereznia 2025 roku № 1/4893-25 [On the introduction of basic training for students: letter of the Ministry of Education and Culture dated March 14, 2025 No. 1/4893-25]. (2025). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/67d/d21/16e/67dd2116e2d5c659896218.pdf> [in Ukrainian].

27. Law of Ukraine. (1993). Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu: Zakon Ukrainy vid 22 zhovtnia 1993 roku № 3551-XII [On the status of war veterans, guarantees of their social protection: Law of Ukraine dated October 22, 1993 No. 3551-XII]. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> [in Ukrainian].

28. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro skhvalennia Stratehii veteranskoï polityky na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 lystopada 2024 roku № 1209 [On approval of the Strategy of Veteran Policy for the period up to 2030: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 29, 2024 No. 1209]. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-p#Text> [in Ukrainian].

Курило В. С., Мигович І. В., Товстуха О. М., Юрків Я. І. Компаративний аналіз концептуальних засад та інституційних механізмів емплауерменту ветеранів: міжнародний досвід та українська практика

У статті здійснено компаративний аналіз концептуальних засад, нормативно-правових основ та інституційних механізмів емплауерменту ветеранів у міжнародному (США, Велика Британія, Ізраїль) та національному (Україна) контекстах. Актуальність дослідження зумовлена масштабними соціально-демографічними трансформаціями українського суспільства внаслідок повномасштабної агресії та необхідністю переходу від компенсаційної моделі до системи емплауерменту ветеранів. Методологічну основу становлять теорія емплауерменту, концепція посттравматичного зростання та принципи інституційного аналізу. Компаративний аналіз виявив специфіку національних моделей підтримки ветеранів: американська характеризується найвищим рівнем інституційної комплексності із спеціалізованим міністерством, яке координує всі аспекти ветеранської політики; британська модель базується на принципі суспільного контракту та успішній інтеграції системи охорони здоров'я з потужним благодійним сектором; ізраїльська відзначається принципом довічної відповідальності держави перед ветеранами та високим рівнем інтеграції реабілітаційних послуг у єдину систему супроводу; українська модель перебуває у стадії динамічного становлення, демонструючи інноваційні підходи через активну цифровізацію послуг, розвинене державно-громадське партнерство та цілеспрямовану підтримку ветеранського підприємництва як інструмента економічної реінтеграції. На основі порівняльного аналізу обґрунтовано такі ключові засади ефективної політики емплауерменту ветеранів: пріоритетність ментального здоров'я як основи успішної реінтеграції; інтеграція медичних,

психологічних, соціальних та економічних реабілітаційних послуг у комплексні програми; довгостроковість підтримки з урахуванням різних життєвих етапів ветеранів; системне залучення громадянського суспільства як партнера держави у наданні послуг. Доведено доцільність адаптації міжнародного досвіду з обов'язковим урахуванням національного контексту для формування інтегративної моделі емпваерменту ветеранів як стратегічного ресурсу постконфліктного розвитку українського суспільства. Результати дослідження створюють первинне підґрунтя для розроблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення національної системи підтримки ветеранів.

Ключові слова: реінтеграція ветеранів, посттравматичне зростання, соціальна адаптація, інституційні механізми підтримки, компаративний аналіз, суб'єктність ветеранів, міжнародний досвід.

Kurylo V. S., Myhovich I. V., Tovstuha O. M., Yurkiv Ya. I. Comparative Analysis of Conceptual Foundations and Institutional Mechanisms of Veterans' Empowerment: International Experience and Ukrainian Practice

The article presents a comparative analysis of conceptual foundations, legal frameworks, and institutional mechanisms of veterans' empowerment in international (USA, Great Britain, Israel) and national (Ukraine) contexts. The relevance of the study is determined by large-scale socio-demographic transformations of Ukrainian society as a result of full-scale aggression and the need to transition from a compensatory model to a veterans' empowerment system. The methodological foundation consists of empowerment theory, the concept of post-traumatic growth, and principles of

institutional analysis. The comparative analysis revealed the specifics of national models of veteran support: the American model is characterized by the highest level of institutional complexity with a specialized ministry that coordinates all aspects of veterans' policy; the British model is based on the principle of social contract and successful integration of the healthcare system with a robust charitable sector; the Israeli model is distinguished by the principle of life-long state responsibility to veterans and a high level of integration of rehabilitation services into a unified support system; the Ukrainian model is in a stage of dynamic formation, demonstrating innovative approaches through active digitalization of services, developed public-private partnerships, and targeted support for veteran entrepreneurship as a tool for economic reintegration. Based on the comparative analysis, key principles of effective veterans' empowerment policy are substantiated: priority of mental health as the foundation of successful reintegration; integration of medical, psychological, social, and economic rehabilitation services into comprehensive programs; long-term support considering different life stages of veterans; systematic engagement of civil society as a state partner in service provision. The feasibility of adapting international experience with mandatory consideration of national context is proven for forming an integrative model of veterans' empowerment as a strategic resource for post-conflict development of Ukrainian society. The research results create an initial foundation for developing scientifically grounded recommendations for improving the national veteran support system.

Keywords: veterans' reintegration, post-traumatic growth, social adaptation, institutional support mechanisms, comparative analysis, veterans' agency, international experience.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авдєєв Сергій Володимирович – старший викладач кафедри хімії Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Анічкіна Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Бабічев Олександр Іванович – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та археології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Батюк Лілія Василівна – кандидат з біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Безгинський Юрій Сергійович – кандидат юридичних наук, здобувач наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Бережна Людмила Валентинівна – старший викладач кафедри освітології та педагогічної інноватики Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна.

Васиньова Надія Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри публічної служби й управління навчальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Гільдебрант Катерина Йосипівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри менеджменту, маркетингу і логістики Чернівецького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету, м. Чернівці, Україна.

Гречишкіна Ірина Анатоліївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Данильчук Лариса Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Демідов Денис Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри політології і міжнародних відносин ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Дробишева Ольга Андріївна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та археології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Журба Ігор Вячеславович – доктор філософії з політології, старший викладач кафедри політології і міжнародних відносин ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Калюжка Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри освітології та педагогічної інноватики, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна.

Камінський Олександр Миколайович – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри хімії Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Кирилюк Дар'я Миколаївна – викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Кобилянський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного, м. Вінниця, Україна.

Красюк Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна.

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Ливацький Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна.

Лисецька Юлія Василівна – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Максимчук Анатолій Петрович – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Мигович Ірина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту міжнародної освіти, начальник відділу міжнародних зв'язків ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Отравенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна.

Очкалов Олександр Федорович – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна.

Піддубна Оксана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Романишина Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Савченко Регіна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна.

Савченко Юлія Олександрівна – доктор філософії, доцент кафедри естрадного співу Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв, м. Київ, Україна.

Сидоренко Сергій Юрійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», викладач інформатики Професійно-технічного училища № 44, м. Миргород, Україна.

Сохань Максим Олександрович – старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв, м. Київ, Україна.

Товстуха Олеся Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Хмелькова Ольга Миколаївна – докторка філософії, доцентка кафедри освітології та педагогічної інноватики Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна.

Цуй Цзяци – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Чорнобай Віра Георгіївна – старший викладач кафедри філології Дніпровського державного аграрно-економічного університету, м. Дніпро, Україна.

Чумак Володимир Валентинович – кандидат хімічних наук, доцент, проректор з навчально-методичної та виховної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Шостацька Марія Олександрівна – доктор філософії з медицини, заступник директора з виховної роботи Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного, м. Вінниця, Україна.

Шостачук Тетяна Всеволодівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Юрків Ярослава Ігорівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12–20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерел подається з абзацу в алфавітному порядку нумерованим списком.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Наприкінці статті подається 2 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5–8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу ers.luguniv@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

Наукове видання

Освіта та педагогічна наука

№ 1 (191) 2026

Коректура – І. М. Чудеснова
Комп'ютерна верстка – А. М. Фоменко

Дата розміщення онлайн: 22.04.2026.
Дата друку: 30.04.2026.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,32.
Замов. № 0426/314. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглєзі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.