

ISSN 3083-6514 (Print)
ISSN 3083-6522 (Online)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2

2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2
2026

Заснований у лютому 1997 року
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 860 від 21.03.2024 р. Ідентифікатор медіа R30-03608.

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

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика

Збірник наукових праць внесений до Переліку
наукових фахових видань України в категорії «Б»
(спеціальності: А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта;
А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта
(за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Зміни до назви видання затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 641
від 28.04.2025 р. (Додаток 6).

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

Мова видання: українська, англійська

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 29.05.2026 року)

Виходить чотири рази на рік

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

Бадер Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Кальченко Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Україна).

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, ректор, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Починкова Марія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Сич Тетяна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри публічної служби та управління навчальними закладами, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Стинська Вікторія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна).

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

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

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Стаття оформлюється в текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

На початку вказують назву тематичної рубрики видання. Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія та в разі необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після Списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] із зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кириличні. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю завершують 2 анотації обсягом 1600–1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключових слів (3–5 термінів).

ЗМІСТ

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

1. **Батюк Л. В., Масич В. В.** Формування предметної компетентності студентів з фізики в умовах STEM-освіти в Україні та США.....8
2. **Веретюк Т. В., Четверик В. К.** Аналітичне читання як засіб розвитку критичного мислення здобувачів-філологів в умовах інформаційного впливу.....28
3. **Курило Н. О., Лесовець Н. М.** Теоретико-методологічні засади тренінгу в підготовці фахівців інформаційно-документознавчої галузі.....40
4. **Ливацький О. В., Очкалов О. Ф.** Професійне становлення майбутнього вчителя фізичної культури: від історичних традицій до правових норм Нової української школи.....48
5. **Панасенко Е. А., Білаковський О. І., Бережна М. А.** Експериментальний підхід до формування soft skills компетентностей і стресостійкості молоді у тренінговому освітньому середовищі.....54
6. **Пушкарьова Я. М., Рева Т. Д., Зайцева Г. М., Чхало О. М.** Освітній компонент «Методологія та організація наукових досліджень» як засіб організації дослідницької підготовки магістрів з біотехнологій та біоінженерії.....63
7. **Сасенко О. О.** Методичні підходи до оцінювання соціального, економічного та культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти та територіальних громад.....70
8. **Сидоренко С. Ю.** Мультиплікативний потенціал цифрової трансформації взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови.....80
9. **Снісаренко І. Є., Черньонков Я. О.** Формування іншомовного професійно-орієнтованого мовлення у здобувачів немовних спеціальностей через використання симуляційних ситуацій.....89
10. **Юрчак Ю. М., Вергелес К. П.** Педагогічні принципи добору та організації практичних прикладів із загальної тактики в освітньому процесі.....97

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

11. **Володавчик В. С.** Понятійно-категоріальний апарат проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.....107
12. **Качаненко К. В.** Досвід формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів у європейському просторі вищої освіти.....115

13. **Сура Н. А.** Професійно-методична компетентність вчителя англійської мови в контексті сучасної педагогічної освіти.....123

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

14. **Коба Л. М.** Організаційно-педагогічні умови реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків.....130
15. **Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В.** Соціальна робота з ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвілєвої діяльності.....136
16. **Товстуха О. М.** Суб'єкт-суб'єктний компонент системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.....142

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

17. **Суховієнко Н. А., Глушенко І. І., Литвин І. М.** Структурно-функціональні особливості голосових порушень у дітей дошкільного віку з ринолалією.....151

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

18. **Кизилова В. В.** Розвиток навичок професійного мовлення здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» засобами тренінгових технологій.....159

CONTENTS

HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

1. **Batyuk L. V., Masych V. V.** The formation of students' subject competence in physics in the conditions of STEM education in Ukraine and USA.....8
2. **Veretiuk T. V., Chetveryk V. K.** Analytical reading as a means of developing critical thinking in philology students under conditions of information influence.....28
3. **Kurylo N. O., Liesovets N. M.** Theoretical and methodological principles of training specialists in the field of information and documentation studies.....40
4. **Lyvatskyi O. V., Ochkalov O. F.** Professional development of a future physical education teacher: from historical traditions to the legal norms of the New Ukrainian School.....48
5. **Panasenko E. A., Bilakovskiy O. I., Berezhna M. A.** Experimental approach to the formation of soft skills competencies and stress resilience of youth in a training-based educational environment.....54
6. **Pushkarova Ya. M., Reva T. D., Zaitseva G. M., Chkhalo O. M.** Educational component «Methodology and organization of scientific research» as a means of organizing research training for master's students in biotechnology and bioengineering.....63
7. **Saenko O. O.** Methodological approaches to assessing the social, economic, and cultural impact of partnerships between higher education institutions and local communities.....70
8. **Sydorenko S. Yu.** The multiplier effect of digital transformation on the interaction between higher education institutions and local communities in conditions of martial law and post-war reconstruction.....80
9. **Snisarenko I. Ye., Chernionkov Ya. O.** Developing professionally oriented foreign language communication skills in non-language major students through simulation-based situations.....89
10. **Yurchak Yu. M., Verheles K. P.** Pedagogical principles for selecting and organizing practical examples in general tactics in the educational process.....97

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

11. **Volodavchyk V. S.** Conceptual and categorical apparatus of the problem of professional training of future trade specialists in determining the quality of goods.....107
12. **Kachanenko K. V.** Experience in developing the information and analytical competence of future financiers in the European higher education space.....115
13. **Sura N. A.** Professional and methodological competence of an English language teacher in the context of modern pedagogical education.....123

**THEORY AND PRACTICE
OF SOCIAL PEDAGOGY / SOCIAL WORK**

14. **Koba L. M.** Organizational and pedagogical conditions for the implementation of social work technology for the prevention of juvenile delinquency.....130
15. **Konoshenko S. V., Konoshenko N. A., Trubnyk I. V.** Social work for the resocialization of the elderly by means of cultural and leisure activities.....136
16. **Tovstukha O. M.** Subject-subject component of the system of professional training of social work specialists for work with war veterans and their family members.....142

SPECIAL EDUCATION

17. **Sukhoviiienko N. A., Glushchenko I. I., Lytvyn I. M.** Structural and functional features of voice disorders in preschool children with rhinolalia.....151

PRIMARY EDUCATION

18. **Kyzylova V. V.** Development of professional speech skills of students of the educational programme «Primary Education» by means of training technologies.....159

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

UDC 37.0(477+73)+378+37.016:53+37.012+378.4

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-8-27>

Batyuk Liliya Vasylivna,

Candidate of Biological Sciences, 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>

Masych Vitalii Vasylovych,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Physics and Chemistry,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine.

masych@hnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8943-7756>

THE FORMATION OF STUDENTS' SUBJECT COMPETENCE IN PHYSICS IN THE CONDITIONS OF STEM EDUCATION IN UKRAINE AND USA

The current stage of higher education development is characterized by the active implementation of a STEM-oriented approach, which is due to the needs of a high-tech society and the need to train specialists capable of interdisciplinary activities, critical thinking and solving complex applied problems. In this context, the formation of students' subject competence in physics as a basic component of STEM education is of particular importance.

Physics as a fundamental science provides a theoretical basis for the development of technologies, engineering and innovations, which determines its key role in the structure of STEM competencies. At the same time, modern requirements for the training of specialists involve not only the acquisition of theoretical knowledge, but also the development of research, analytical, computational and communicative skills that ensure the ability to perform effective professional activities.

An analysis of the practice of functioning of higher education institutions shows that the process of forming subject competence in physics in Ukraine is at the stage of modernization. Despite the presence of strong fundamental training, there is insufficient integration of STEM approaches, limited use of modern digital technologies, as well as uneven implementation of research and project-based teaching methods.

In comparison, the USA has formed a more flexible and practice-oriented STEM education system, which is based on clearly defined learning outcomes, active involvement of students in research activities, and integration of the educational process with the requirements of the labor market. This necessitates the understanding and adaptation of best foreign practices in the domestic educational system.

Thus, the relevance of the study is determined by the need for a deep analysis of the features of the formation of subject competence of students in physics in the conditions of STEM education, the identification of common and distinctive features of the educational models of Ukraine and the

USA, as well as substantiation of directions for improving the national higher education system in accordance with modern challenges and international trends.

This is of particular importance for Ukraine in the context of post-war reconstruction, which requires the development of critical thinking, practical skills, and a close combination of theoretical knowledge with real challenges. Given the rich experience of the United States in the field of innovation, such studies open up the opportunity to understand how the integration of physics with other disciplines contributes to the formation of creativity and competitiveness, which can become a valuable basis for improving the Ukrainian education system. Ukraine needs specialists who are able to create innovative solutions in the fields of engineering, programming, and science. The development of a developed STEM education system is a determining factor for the formation of highly qualified personnel. An analysis of how physics in the United States is combined with engineering, technology, and mathematics in curricula compared to Ukrainian realities contributes to the formation of creativity and interdisciplinary vision, helping students adapt to the requirements of the modern world and the rapid development of innovative technologies. Given the current trends in teaching physics and the peculiarities of the educational process, the importance of developing competencies becomes a key aspect in the formation of a personality, proposes a concept of integrating theoretical knowledge with practical STEM tasks to stimulate the active intellectual and personal development of students. In this context, the study of physics goes beyond the simple mastery of basic concepts, focusing on the ability to apply them in real practical tasks. Therefore, such research can become an important tool for the strategic improvement of the Ukrainian higher education system, aimed at meeting modern global standards and strengthening the country's innovative potential.

In modern scientific and pedagogical research, the formation of subject competence in physics in higher education institutions is considered as a component of a broader process of developing STEM competencies, which includes the integration of knowledge, skills and abilities in an interdisciplinary context (Batyuk, 2025c). Researchers emphasize that STEM education is not just a combination of disciplines, but a learning paradigm focused on interdisciplinarity, practical application of knowledge, solving real problems, developing critical thinking and an engineering approach (Barna, Kuzminska & Semerikov, 2025; Batyuk & Masych, 2025a). In this context, physics acts as a basic discipline that provides the foundation for the formation of a scientific worldview and research skills.

In Ukraine, STEM education is at the stage of active development and modernization. The main trends are the introduction of the STEM concept (from 2020), updating educational standards, integrating STEM courses into curricula, and using digital technologies. Modern Ukrainian research focuses on the need to update the content of education, integrate innovative technologies, and form innovative and research competence. In particular, it has been established that the formation of competence effectively occurs under the conditions of modeling, experimental activities, the use of STEM projects, and the introduction of digital tools (Bondarenko & Kryvylova, 2024). Some studies prove that the digital integration of physics contributes to the development of professional competencies, digital literacy, and engineering thinking of future specialists (Batyuk, 2026b). At the same time, researchers note such problems as insufficient material and technical base, fragmented implementation of STEM, insufficient level of teacher training, and limited integration between disciplines.

American studies demonstrate the systemic nature of STEM education, which is manifested in state support and financing, the presence of a clear regulatory framework, integrated educational programs, and orientation to the needs of the labor market (Batyuk, 2025b). The key approaches to implementing STEM education in the USA are problem-based learning, project-based learning, engineering design approach, active use of laboratories and digital technologies. This ensures the formation of applied knowledge in physics, research skills, and the ability to innovate in students. Comparative studies show both common features and significant differences (Boichenko & Boichenko, 2019). Among the common features, the following should be highlighted:

- STEM is a priority of the educational policy of both countries;
- Orientation on the formation of competence, not just knowledge;
- Integration of science, technology, engineering, and mathematics;
- Development of students' research activities.

Among the differences, it is necessary to highlight:

- Level of implementation (in Ukraine – separate stages of development, in the USA – systemic, institutionalized);
- Methodology (in Ukraine – partially integrated, in the USA – project, engineering, interdisciplinary);
- Technological base (in Ukraine – high level, in the USA – limited);
- Teacher training (in Ukraine – needs improvement, in the USA – systemic);
- Integration of physics (in Ukraine – partial; in the USA – full STEM-integration).

Analysis of modern scientific works allows us to identify key research trends:

- 1) transition from subject-based to competency-based teaching of physics;
- 2) strengthening the role of digital technologies;
- 3) integration of physics with engineering and IT;
- 4) development of STEM laboratories and educational ecosystems;
- 5) orientation towards the formation of 21st century skills.

Promising research areas include the development of models for the formation of subject competence in the STEM environment; adaptation of American experience to Ukrainian conditions; creation of methods for integrated teaching of physics; development of digital STEM platforms. The analysis of research shows that the formation of subject competence of students in physics in the context of STEM education is a strategically important direction for the development of education in both Ukraine and the USA. The American model is characterized by systematicity, integration and a high level of practical orientation, while the Ukrainian system is at the stage of transformation, gradually adopting effective STEM practices. The comparative analysis confirms the feasibility of adapting innovative approaches from the USA, strengthening interdisciplinarity, and developing digital infrastructure, which in general will contribute to improving the quality of education and the formation of competitive specialists.

The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of the features of the formation of students' subject competence in physics in the conditions of STEM education in higher education institutions of Ukraine and the USA based on the study of their theoretical principles, structural components, implementation models and regulatory support in order to identify common trends and differences.

The methodological basis of the study is the provisions of the competency-based, systemic and interdisciplinary approaches, which provide a holistic understanding of the process of forming subject competence of students in physics in the context of STEM education.

The materials of the study were scientific works of domestic and foreign researchers devoted to the problems of STEM education and the formation of subject competence; regulatory and legal documents of Ukraine in the field of education, regulating the competency-based approach and the implementation of STEM education; international framework documents and analytical materials, which determine the current trends in the development of STEM competence; methodological recommendations and standards for the training of physics specialists in higher education institutions in Ukraine and the USA.

To achieve the goal of the study, a set of interrelated methods was used: theoretical methods (analysis, synthesis, generalization, systematization) – to process scientific sources, determine the essence of the concept of «subject competence in physics», identify its structural components and substantiate the role of STEM education; comparative-pedagogical (comparative) analysis – to

compare approaches to the formation of STEM competence in physics in Ukraine and the USA, identify common features and differences in educational models; structural-functional analysis – to build a model of the formation of STEM competence in physics and determine its main components (target, content, methodological, technological, activity, evaluation and effective); analysis of regulatory documents – to study the features of the regulation of STEM education and the competency approach at the national and international levels; method of generalizing pedagogical experience – to identify effective practices for the formation of STEM competence in higher education institutions.

The use of these methods allowed for a holistic analysis of the research problem, to substantiate the features of the formation of subject competence of physics students in the conditions of STEM education, and to identify areas for its improvement, taking into account international experience.

STEM education in Ukraine is currently being actively formed as a priority of the reform of science and mathematics education, including in higher education (On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032, 2026). It is defined by the Concept for the Development of STEM Education in Ukraine (until 2027) and is focused on increasing the role of disciplines such as physics in the formation of competence of future specialists (On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027, 2021). STEM approaches are more integrated into individual disciplines and project modules than as a single national educational framework with clear standard competences.

In the USA, STEM education has a long history of regulatory support: federal programs, autonomous accreditation of universities, funding for scientific research, practical alignment of educational programs with labor requirements (Batyuk, 2026a). Many universities have their own standardized learning outcomes (expected results) for physics programs that define knowledge, skills, and competence. For example, the «Phys21 report» describes a set of competences in modern physics as «analytical skills, computational tools, teamwork, communication, etc.» (Phys21: Preparing Physics Students for 21st Century Careers, 2016).

The formation of students' subject competence in physics is a one of key task of modern higher education, especially in the context of the development of STEM education as an integrative educational approach. Subject competence in physics is considered as an integral characteristic that includes a system of knowledge, skills, abilities, experience of activity, and value orientations necessary for understanding physical phenomena and applying the laws of physics in professional activities. Table 1 lists the framework documents that regulate the formation of students' subject competence in physics in STEM education in Ukraine and the USA.

A comparative analysis of the framework documents regulating the formation of students' subject competence in physics in STEM education in Ukraine and the USA indicates the presence of both common strategic guidelines and significant differences in approaches to organizing the educational process (see Table 1).

First of all, the higher education systems of both countries differ in the type of management. In Ukraine, it is predominantly centralized, which is manifested in the significant role of the state in determining educational standards, teaching content, and requirements for results. In contrast, in the USA, the system is decentralized, where the autonomy of universities, as well as professional organizations and accreditation institutions, play a key role.

Regulatory and legal support in Ukraine is based on basic legislative acts in the field of education and national standards that regulate the competency-based approach and determine program learning outcomes. An important element is the national qualifications framework, which is coordinated with European educational structures. In the USA, there is no single national regulatory document that would regulate STEM education, but there are numerous strategic initiatives, as well as recommendations from professional associations that determine the content and quality of training.

Table 1

Comparative analysis of framework documents of the formation of students' subject competence in physics in STEM education in Ukraine and USA

Criterion	Ukraine	USA
Type of education system	Centralized, regulated by the state	Decentralized, autonomy of universities
Basic laws in the field of education	Law of Ukraine «On Education» (Law of Ukraine «On Education», 2026), Law of Ukraine «On Higher Education» (Law of Ukraine «On Higher Education», 2026)	Lack of a single federal law; regulation at the state and institutional levels (Batyuk, 2026a)
National Qualifications Frameworks	The National Qualifications Framework (NQF) is aligned with the EQF (National Qualifications Framework, 2020; National Qualifications Framework, 2026; Zakharchenko et al., 2017; Law of Ukraine «On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Improving Educational Activities in the Sphere of Higher Education», 2020; On approval of the National Qualifications Framework, 2026; The European Qualifications Framework. European Union, 2026; On the establishment of the National Coordination Center of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning in Ukraine, 2023)	Lack of a single NQF; use of institutional frameworks (Batyuk & Zhernovnykova, 2025; Otero, 2015)
STEM strategy	Concept of STEM education development until 2027 (On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027, 2021)	National Science Foundation – STEM Education Strategic Plan (A STEM Education Strategic Plan, 2025); Federal STEM initiatives (Batyuk, 2026a)
International integration	Bologna Process (Bugrov et al., 2014; Khaidari, Zasluzhena & Yukhnovets, 2024), EQF (The European Qualifications Framework. European Union, 2026), QF-EHEA (The framework of qualifications for the European Higher Education Area, 2018)	Partial integration; orientation towards global rankings and research standards
Educational standards (physics)	Developed at the level of higher education institutions and the Ministry of Education and Science of Ukraine (Approved standards of higher education, 2026; On approval of Methodological recommendations for the development of higher education standards, 2025; Methodological recommendations for the development of higher education standards, 2017)	American Physical Society (Phys21, 2016), American Association of Physics Teachers (AIP, 2026; Physics in 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*, 2017; Physics in 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*, 2026; Calmer, 2019; The State of State Science Standards, 2012)
Accreditation of educational programs	National Agency for Quality Assurance in Higher Education (On approval of the Regulations on accreditation of educational programs for training higher education applicants, 2024; Stukalo, Trebenko, Knysh & Shylina, 2025)	ABET (Accredited Programs, 2026)
Approach to determining competence	Determined by state education standards (Rashkevych, 2016; On approval of Methodological recommendations for the development of standards of vocational (vocational and technical) education using a competency-based approach, 2021)	Determined through learning outcomes at the program level (Fischer & Kauertz, 2021; Rajapaksha & Hirsch, 2017)
Orientation of STEM competence	Mostly theoretical, with gradual practical integration	Practically oriented, integrated with industry
Role of research	Limited by resources, gradually integrated	Key element of education (research-based learning)
Digital and computational competence	Developing, but unevenly (Batyuk & Zhernovnykova, 2018)	Is a mandatory component of STEM training
Global landmarks	Organization for Economic Co-operation and Development, UNESCO	Organization for Economic Co-operation and Development (OECD future of education and skills 2030, 2019; OECD, 2023), UNESCO (UNESCO, 2025)

A significant difference is the approach to standardizing STEM competence. In Ukraine, it is implemented through state education standards, which establish general requirements for the training of applicants. In the USA, the main emphasis is on formulating learning outcomes at the level of educational programs, which provides greater flexibility and adaptability to the needs of the labor market (Setting the National Standard for Undergraduate Physics Education, 2026; Batyuk, 2026b).

An analysis of STEM strategies shows that in Ukraine they have a holistic state character and are aimed at the gradual integration of STEM approaches into the education system. In the USA, the development of STEM education is supported by national initiatives implemented through cooperation between government agencies, universities, and the private sector (Batyuk, 2025a; Physics and 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*, 2017).

An important aspect is the role of professional organizations and standards in the field of physics. In Ukraine, they are at the stage of formation and are mainly implemented through educational programs of individual institutions. In the USA, professional associations play a leading role in defining competence, curriculum structure, and requirements for training physicists (Batyuk & Masych, 2025b).

Accreditation of educational programs also differs: in Ukraine it is carried out by national bodies, while in the USA it is carried out by independent accreditation agencies that set high quality standards for STEM education (Science Education in the United States: Standards and Challenges, 2026; Batyuk, 2025b).

Regarding the content of competence formation, in Ukraine there is a predominantly theoretical orientation with the gradual introduction of practical elements. In the USA, on the contrary, a practice-oriented approach dominates, which involves the active involvement of students in research activities, the use of modern technologies and the development of applied skills (American Physical Society, 2026; Hestenes, Megowan-Romanowicz, Popp, Jackson & Culbertson, 2011).

Computational and digital competence are recognized as important in both systems, but the level of their integration differs significantly: in the USA they are an integral part of the educational process, while in Ukraine their implementation still requires systemic development. At the same time, both countries are guided by international educational standards and recommendations of leading organizations, which contributes to the unification of approaches to the formation of STEM competence in the global educational space (Soroko & Shymon, 2025; Batyuk, 2025a; Cosgrove & Cachia, 2025; Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine, 2023; Sala, Punie, Garkov & Cabrera, 2020; DeCoito, Fazio & Gichuru, 2024; Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). Thus, the results of the comparative analysis allow us to state that the effectiveness of the formation of STEM competence in physics largely depends on the consistency of the regulatory framework, the level of autonomy of educational institutions, the degree of integration with the scientific environment and the orientation towards practical learning outcomes. The use of best practices from the USA can become an important factor in the modernization of the Ukrainian higher education system.

In the context of STEM education, physics is a fundamental discipline that provides a scientific basis for engineering, technology and mathematical modeling. Accordingly, the formation of subject competence involves not only the acquisition of theoretical knowledge, but also the development of the ability to interdisciplinary thinking, research activities and the use of digital technologies.

In Ukraine, the process of forming subject competence in physics is carried out in the context of the modernization of the educational system and the implementation of a STEM-oriented approach. The main regulatory guideline is the Concept of the Development of STEM Education in Ukraine until 2027, which defines the integration of natural and mathematical disciplines, the development of critical thinking and practical skills.

The characteristic features of the Ukrainian model are:

- Dominance of fundamental training: significant attention is paid to the classical sections of physics (mechanics, electrodynamics, quantum physics), which provides a deep theoretical foundation.
- Gradual integration of STEM approaches: the use of interdisciplinary tasks, project learning and STEAM elements.
- Limited material and technical base: complicates the implementation of experimental and research components.
- Uneven implementation of innovations: depends on the resources of a particular higher education institution.

Despite the above difficulties, the Ukrainian system demonstrates the potential for development through the integration of digital technologies, participation in international educational programs and adaptation of European standards.

In the USA, the formation of students' subject competence in physics is carried out in the conditions of a developed STEM ecosystem that combines education, science and industry. Educational programs are focused on achieving clearly defined learning outcomes that cover both subject knowledge and professional competence.

Key characteristics:

- Practice-oriented approach: significant attention is paid to laboratory research, experiments and real cases.
- Integration of computational methods: programming, modeling and data analysis are an integral part of physics education.
- Developed research activities: students are actively involved in scientific projects, grants, internships.
- Formation of soft skills: communication, teamwork, scientific writing and presentation of results.

The American model is focused on training specialists capable of working in a high-tech economy, which ensures high competitiveness of graduates. Table 2 presents a model for the formation of students' subject competence in physics in STEM education in Ukraine and the USA.

Table 2

The conceptual model for the formation of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA

Model Component	Ukraine	USA
Target component	Formation of fundamental knowledge in physics, development of scientific thinking, gradual integration of STEM	Formation of comprehensive STEM competence, orientation towards practical application and the labor market
Regulatory framework	Concept of STEM education development, Law «On Higher Education», national standards	Federal STEM initiatives, accreditation standards (ABET), recommendations of professional associations
Content component	Classical sections of physics (mechanics, electrodynamics, quantum physics) with elements of interdisciplinarity	Integrated STEM content: physics + programming + engineering + data analysis
Methodological component	Lectures, practical classes, laboratory work, elements of project learning	Project-oriented learning, problem-based learning, research methods
Technological component	Partial use of digital technologies, limited access to modern equipment	Wide use of digital platforms, simulations, modern laboratory equipment
Activity component	Solving problems, performing laboratory work, course projects	Research activities, internships, participation in startups and scientific projects
Assessment component	Exams, tests, tests, knowledge assessment	Assessment by learning outcomes: portfolio, projects, presentations, peer-review
Result component	Formed theoretical knowledge, basic research skills	Comprehensive STEM competence, readiness for professional activity

The conceptual model for the formation of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA is a multi-component system that covers target, content, methodological, technological, activity, evaluation and result aspects of the educational process (see Table 2).

First of all, the target component of the model determines the strategic guidelines for student training. In Ukraine, it focuses on the formation of fundamental knowledge in physics and the development of scientific thinking, while in the USA the emphasis is shifted to the formation of comprehensive STEM competencies focused on practical application and labor market needs.

An important role is played by the regulatory framework that determines the framework for the implementation of the educational process. In Ukraine, it is represented by national documents that regulate the development of STEM education and higher education in general. In the USA, regulatory support is more extensive and includes accreditation standards, recommendations of professional associations and state initiatives in the field of STEM.

The content component of the model reflects the structure of educational material. The Ukrainian system is traditionally based on classical physics sections with the gradual introduction of interdisciplinary elements. In contrast, in the USA, the content of education is integrated and combines physics with programming, engineering and data analysis.

The methodological component determines the approaches to the organization of education. In Ukraine, traditional forms of education (lectures, practical and laboratory classes) with partial use of project methods prevail. In the USA, innovative approaches are widely used, in particular problem-based learning, project-oriented learning and research methods.

No less important is the technological component, which reflects the level of use of digital resources and equipment. In Ukraine, this component is at the stage of development and is often limited by the resources of a particular educational institution. In the USA, it is characterized by a high level of technological integration, including the use of modern laboratories, simulations and digital platforms.

The activity component is associated with the practical implementation of knowledge. In Ukrainian higher education institutions, it is represented mainly by the performance of laboratory work, solving problems and course projects. In the USA, the activity component is more applied in nature and includes students' participation in scientific research, internships, startups and interdisciplinary projects.

The assessment component demonstrates approaches to determining the level of competence formation. In Ukraine, exams and control forms of knowledge testing traditionally dominate. In the USA, assessment is based on the achievement of learning outcomes and includes portfolios, project work, presentations and peer evaluation.

The result component is the outcome component, which reflects the final results of training. In Ukraine, this is, first of all, formed theoretical knowledge and basic research skills. In the USA, the result is formed complex STEM competence that ensure readiness for professional activity in a high-tech environment.

Separately, it is worth highlighting the professional orientation, which in Ukraine is traditionally aimed at scientific and pedagogical activities, while in the USA it covers a wide range of careers in STEM fields and involves close interaction with industry.

Thus, a comparative analysis of the model shows that the Ukrainian system has a strong theoretical basis, but requires further development in the direction of practical orientation, technologization and integration with international standards, which has already been effectively implemented in the USA.

Table 3 presents the characteristics of the main components of students' subject competence in physics in STEM education in Ukraine and USA.

Table 3

Component composition of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA

Competence category	Ukraine	USA
Fundamental knowledge of physics	Knowledge of classical sections of physics + integration with engineering problems (often depends on the university program)	Comprehensive coverage of mechanics, electromagnetism, quantum physics, thermodynamics according to learning outcomes
Analytical skills	Solving physical problems, but their practical application is often limited due to access to equipment / laboratories	Deep analytics, modeling, mathematical modeling of phenomena, data evaluation in real situations
Research skills	Projects and laboratories develop scientific thinking, but often without clear standardized assessment	Emphasis on independent research, experimental design, data processing, participation in grant research
Computational competence	Partially included, but heterogeneously, depends on the program (ICT/digital skills in STEM are still in the expansion stage)	High integration of programming, numerical modeling, data analysis in physics courses
Soft skills (communication, teamwork)	Emphasis on soft skills begins in STEAM projects/workshops, but it is not a mandatory component of all physics programs	Clearly emphasized in learning outcomes: presentations, publications, group work, scientific communications
Professional orientation	Orientation towards a scientific career or teaching (physics as a fundamental education)	Physics prepares for a wide range of careers: R&D, IT, energy, finance etc., with the inclusion of internships and practicums

Generalization of the main of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA allows us to identify several key components that form the holistic training of a modern specialist in the field of natural sciences (see Table 3).

These include fundamental knowledge, analytical, research, computational competence, as well as soft skills and professional orientation.

First of all, fundamental knowledge in physics forms the basis of subject competence. They include a deep understanding of the basic laws and theories of classical and modern physics. In Ukrainian higher education institutions, this component is characterized by a high level of theoretical training, while in the USA it is combined with practical application and clearly defined learning outcomes.

An important component is analytical competence, which include the ability to mathematically model, solve problems and interpret physical phenomena. In Ukraine, the emphasis is on traditional problem-solving, while in the USA, methods of real-world data analysis, computer modeling, and interdisciplinary approaches are more widely used.

Component of research competence reflect students' ability to conduct experiments, formulate hypotheses, and analyze results. In the Ukrainian system, they are formed mainly through laboratory and coursework, but in the USA, this activity is more systemic, including student participation in scientific projects, grants, and interuniversity research.

Computational competence which involves the use of modern digital tools, programming, and numerical methods, are becoming increasingly important. In the USA, these skills are integrated into most physical courses and are mandatory, while in Ukraine, their implementation is uneven and depends on the educational program.

A separate group is made up of social and communicative competence (soft skills), which include the ability to work in a team, carry out scientific communication, and present research results. In the USA, these skills are an integral part of educational outcomes, while in Ukraine they are formed mainly within individual projects and are not always systemic in nature.

The final element is professional orientation, which determines the readiness of the graduate for implementation in the STEM field. In Ukrainian practice, it is often limited to scientific and pedagogical

ical activities, while in the USA, training is focused on a wide range of careers, including engineering, IT, analytics, and innovative industries.

The decentralized US educational system, where standards depend on a specific university or program (although national frameworks also exist) and a significant difference in the preparation of applicants, namely, the different level of previous school affects the success of US students in physics programs, which forces faculties to develop supporting courses, is a certain challenge and limitation in the acquisition of physics competence in US universities.

Therefore, the analysis shows that the structure of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA is similar in both countries, but differs in the level of practical implementation, integration of modern technologies, and orientation to the needs of the labor market.

The formation of students' subject competence in physics in the context of STEM education is a complex multidimensional process that combines fundamental scientific training, the development of research skills, computational skills and socio-communicative competence, and depends on educational policy, resource provision and methodological approaches.

It was found that STEM education is an effective tool for the modernization of physics education, ensuring the integration of knowledge in physics, mathematics, engineering and information technologies. This contributes to the formation of a holistic scientific worldview of students, the development of critical thinking, the ability to solve complex interdisciplinary tasks and adaptation to modern challenges of a technological society. The analysis of regulatory and legal support showed that in Ukraine the formation of students' subject competence in physics in STEM education is mainly centralized and is regulated by state education standards, national qualifications frameworks and strategic documents for the development of STEM education. At the same time, the USA has a decentralized model in which professional organizations, accreditation agencies and university autonomy play a key role, which allows for rapid adaptation of educational programs to the needs of the labor market and scientific and technological development.

A comparative analysis has shown that the Ukrainian higher education system is characterized by a strong fundamental training in physics, which ensures in-depth mastery of theoretical knowledge. However, its weaknesses remain insufficient practical orientation of training, limited integration of computing technologies, uneven implementation of STEM approaches and limited opportunities for the implementation of students' research activities.

In contrast, in US model of forming of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions is more flexible, practice-oriented and technologically rich. It is based on clearly defined learning outcomes, active use of project and research learning, integration of programming and data analysis, as well as close cooperation with industry. This ensures the formation of comprehensive competence that meet the requirements of the modern labor market and contribute to the professional mobility of graduates.

It was established that both educational systems are guided by international framework documents and global trends in the development of education, in particular the recommendations of international organizations that focus on the development of 21st century competencies, interdisciplinarity, digitalization and lifelong learning. This creates the prerequisites for the unification of approaches to the formation of students' subject competence in physics in STEM education in the global educational space.

Based on the generalization of the research results, the feasibility of modernizing the system of training students in physics in Ukraine was substantiated by developing clear standards of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions, strengthening practice-oriented learning, integrating computing technologies and digital tools into the educational process, expanding the possibilities of students' research activities, as well as intensifying cooperation between higher education institutions with scientific institutions and employers.

A comparative analysis formation of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine and USA shows that the Ukrainian system has a strong fundamental foundation, but requires further modernization in the direction of practical orientation, digitalization and integration with international standards. The lack of a standard framework document that would clearly formulate of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions in Ukraine, limited laboratory resources, limited access to the latest equipment and software, military conflict and the impossibility of fully integrating international experience into all universities, all this creates the challenges and limitations for Ukraine. Increasing the effectiveness of the formation of students' subject competence in physics in STEM education in higher education institutions is possible provided that fundamental scientific training is harmoniously combined with innovative educational technologies and an orientation to practical results. The use of best practices from the USA will contribute to improving the quality of specialist training and their competitiveness in the global labor market.

Bibliography

1. Батюк Л. В. Вища освіта США: історико-ретроспективний аналіз, тенденції та статистика. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025а. № 3(55). С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01>
2. Батюк Л. В., Жерновникова О. А. Генезис математичної освіти в Сполучених Штатах Америки в другій половині XX століття – 20-х роках XXI століття. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. № 59. С. 38–73. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03>
3. Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової / К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.
4. Закон України «Про вищу освіту»: прийнятий 2014 року № 37-38, ст. 2004. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Визнання конституційними окремих положень від 11.03.2026, підстава – va02p710-26. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти»: прийнятий 2020 року, № 24, ст. 170. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#n6>
6. Закон України «Про освіту»: прийнятий 2017 року, № 38-39, ст. 380. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 01.01.2026, підстава – 4695-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Затверджені стандарти вищої освіти. 2026. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti>
8. Захарченко В. М., Міюсов М. В., Парменова Д. Г. Рамки кваліфікацій у Європейському освітньому просторі : навчально-методичний посібник. Одеса : НУ «ОМА», 2017. 88 с.
9. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 № 600. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf?__cf_chl_tk=QdTc9LnfUpA91p1FsFOT39.XGxKoZiCmMMO9jaN480g-1775919641-1.0.1.1-fY.ZOJWttvRFDW9fF29Z6oBeFlsxFTxk.fspENnlsuo
10. Національна рамка кваліфікацій (НРК) : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341; в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня

2020 р. № 519. URL: https://enic.in.ua/attachments/article/270/NQFU__e42d069b-d8df-450a-836e-efff874015a9.pdf

11. Національна рамка кваліфікацій. 2026. *Національне Агентство Кваліфікацій*. URL: <https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/>

12. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.03.2025 № 512. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf>

13. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом : Наказ Міністерства освіти і науки України, документ v0216729-21, поточна редакція від 17.02.2021 р. № 216. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216729-21#Text>

14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Документ 1341-2011-п, чинний, поточна редакція від 07.02.2026, підстава – 159-2026-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

15. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 січня 2021 р. № 131-р. Документ 131-2021-р, чинний, поточна редакція від 13.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text>

16. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2024 р. № 686. Документ z1013-24, чинний, поточна редакція від 15.05.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text>

17. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. Документ 960-2020-р, чинний, поточна редакція від 05.08.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

18. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. Документ 286-2022-р, чинний, поточна редакція від 06.01.2026, підстава – 1796-2025-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

19. Про утворення Національного координаційного центру Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя в Україні : Рішення Національного Агентства Кваліфікацій від 17.03.2023 р. протокол № 8(108). Київ, 2023. 10 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1DTIgrlyOb4ym0chOxervE8YPOvtwz1lib/view>

20. Рамка цифрової компетентності громадян України. *DigCompUA for Citizens 2.2*. 2023. 105 с. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

21. Рашкевич Ю. М. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/HERE_doc/ProgramnyiProfil_Tuning_HERE.pdf

22. Сороко Н. В., Шимон О. М. Готовність учителів до використання цифрових інструментів у STEAM-орієнтованому освітньому середовищі. *Освітня аналітика України*. 2025. № 1(33). С. 28–42. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-28-42>

23. Хайдарі Н. І., Заслужена А. А., Юхновець Н. П. Європейські стандарти вищої освіти в Україні: Болонський вимір. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 20–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.3>

24. Accredited Programs. 2026. URL: <https://amspub.abet.org/aps/name-search?searchType=institution>

25. AIP. *American Institute of Physics*. 2026. URL: https://www.aip.org/american-association-of-physics-teachers?gad_source=1&gad_campaignid=23631141274&gbraid=0AAAAADiNja-o3n8snLxHiRcQmmqgiQH0W0&gclid=Cj0KCQjwv-LOBhCdARIsAM5hdKeaeAYn86qEPvcHurF14lFJUyFxBx1vsKw3Yz4o8xtCzcCVDGLuenEaAoXKEALw_wcB
26. American Physical Society. *Improving Undergraduate Physics Education (IUPE) Award*. 2026. URL: <https://www.aps.org/funding-recognition/award/improving-undergraduate-physics-education>
27. A STEM Education Strategic Plan: skills for competitiveness and innovation. *Communication from the commission to the European parliament, the Council, THE European economic and social committee and the committee of the regions*. Brussels, 2025. 13 p. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM_Education_Strategic_Plan_COM_2025_89_1_EN_0.pdf
28. Barna O. V., Kuzminska O. H., Semerikov S. O. Enhancing digital competence through STEM-integrated universal design for learning: a pedagogical framework for computer science education in Ukrainian secondary schools. *Discover Education*. 2025. Vol. 4. Art. no. 357. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00821-y>
29. Batyuk L. Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*. 2025b. Vol. 30(1). P. 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06>
30. Batyuk L. Thematic component of STEM education in legislative and regulatory documents in the field of education and science of Ukraine and the United States of America. *The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. 2026a. Vol. 85. P. 110–120. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-110-120>
31. Batyuk L. Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of research papers «Pedagogical sciences»*. 2025c. Vol. 110. P. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1>
32. Batyuk L. V. Digital integration of physics in STEM education in pedagogical universities in the USA and Ukraine. *Цифрова трансформація освіти та науки: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків, 2026b. С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19119397>
33. Batyuk L. V., Masych V. V. A review of the implementation of STEM education in the USA based on robotics. *Problems of Engineering Pedagogic Education*. 2025a. Vol. 84. P. 464–474. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-40>
34. Batyuk L., Masych V. Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*. 2025b. Vol. 50(3). P. 26–39. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3>
35. Batyuk L., Zhernovnykova O. Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8(11). P. 912–921. DOI: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087>
36. Boichenko V., Boichenko M. STEM Education in the USA and Ukraine: Comparative Analysis. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. 2019. № 5(89). С. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.05/003-013>
37. Bondarenko V., Kryvylova O. Model of formation of innovative competence of students of basic general secondary education in the process of learning physics. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. Vol. 4(61). P. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.319432>
38. Calmer J. Teaching Physics within a Next Generation Science Standards Perspective. *Pedagogical Research*. 2019. Vol. 4(4). P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/5868>
39. Cosgrove J., Cachia R. DigComp 3.0 – European Digital Competence Framework. Fifth edition. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2025. 123 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/0001149>
40. DeCoito I., Fazio X., Gichuru J. STEM Education: International Perspectives in STEM Education. *Global Perspectives on STEM Education*. Springer, Cham, 2024. P. 93–108. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-60676-2_6

41. Fischer H. E., Kauertz A. Professional Competencies for Teaching Physics. Fischer, H. E., Girwidz, R. (Eds.), *Physics Education. Challenges in Physics Education*. Springer, Cham, 2021. P. 25–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87391-2_2
42. Hestenes D., Megowan-Romanowicz C., Popp S. E. O., Jackson J., Culbertson R. J. A graduate program for high school physics and physical science teachers. *American Journal of Physics*. 2011. Vol. 79(9). P. 971–979. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.3602122>
43. OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A Series of Concept Notes. OECD Publishing, 2019. 146 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
44. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris : PISA, OECD Publishing, 2023. 492 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
45. Otero V. A brief history of physics education in the United States. *American Journal of Physics*. 2015. Vol. 83, № 5. P. 447–458. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.4902397>
46. Physics and 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*. American Association of Physics Teachers, 2017. 26 p. URL: https://alapex.org/mediawiki/images/b/bf/Physics_in_the_NGSS.pdf
47. Physics in 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*. American Association of Physics Teachers, 2026. URL: <https://www.aapt.org/k12/Physics-in-21st-Century-Science-Standards.cfm>
48. Phys21: Preparing Physics Students for 21st Century Careers. American Physical Society, 2016. 82 p. URL: https://www.compadre.org/jtupp/docs/J-Tupp_Report.pdf
49. Rajapaksha A., Hirsch A. S. Competency based teaching of college physics: The philosophy and the practice. *Physical Review Physics Education Research*. 2017. Vol. 13. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020130>
50. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union, 2020. 76 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/302967>
51. Science Education in the United States: Standards and Challenges. 2026. URL: <https://the-scienceauthority.com/science-education-in-the-us>
52. Setting the National Standard for Undergraduate Physics Education. Morgan State University, 2026. URL: <https://www.morgan.edu/news/setting-the-national-standard-for-undergraduate-physics-education>
53. Stukalo N., Trebenko O., Knysh O., Shylyna A. Self-Assessment Report of the National Agency for Higher Education Quality Assurance 2025 (SAR). Kyiv : National Agency for Higher Education Quality Assurance, 2025. 93 p. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/08/SAR-2025.pdf>
54. The European Qualifications Framework. European Union, 2026. URL: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>
55. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. 2018. 2 p. URL: https://eha.info/media.ehea.info/file/BFUG_Meeting/49/6/BFUG_BG_SR_61_4c_AppendixIII_947496.pdf
56. The State of State Science Standards. Thomas B. Fordman Institute, 2012. 217 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528964.pdf>
57. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union, 2022. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>
58. Science diplomacy in a rapidly changing world: Building peace in the minds of men and women: Report on the UNESCO Global Ministerial Dialogue on Science Diplomacy. UNESCO, 2025. 40 p. DOI: <https://doi.org/10.54677/DTIP7777>

References

1. Batyuk, L. V. (2025a). Vyscha osvita SSHA: istoriko-retrospektyvnyi analiz, tendentsii ta statystyka [Higher education in the USA: a historical and retrospective analysis, trends and statistics]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical sciences: theory and practice*, 3(55), 9–26. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01> [in Ukrainian].
2. Batyuk, L. V., & Zhernovnykova, O. A. (2025). Genezys matematychnoi osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky v druhii polovyni XX stolittia – 20-kh rokakh XXI stolittia [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]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and upbringing*, (59), 38–73. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03> [in Ukrainian].
3. Bugrov, V., Gozhyk, A., Zhdanova, K., Zarubinska, I., Zakharchenko, V., Kalashnikova, S., Koziyevska, O., Lynyova, I., Lugovyi, V., Orzhel, O., Rashkevych, Yu., Talanova, Zh., & Shytikova, S. (2014). Pravovi zasady realizatsii Bolonskoho protsesu v Ukraini – Legal principles of implementing the Bologna process in Ukraine. Kyiv: State Enterprise «NVC «Priority» [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» pryiniaty 2014 roku, № 37-38, st. 2004 [Law of Ukraine «On Higher Education» from 2014, № 37-38, st. 2004]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rady Ukraine*. Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia – Vyznannia konstytutsiinymy okremykh polozhen vid 11.03.2026, pidstava – va02p710-26. (2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo vdoskonalennia osvithoi diialnosti u sferi vyshchoi osvity» pryiniaty 2020 roku, № 24, st. 170 [Law of Ukraine «On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Improving Educational Activities in the Sphere of Higher Education» from 2020, № 24, st. 170]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rady Ukraine*. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#n6> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» pryiniaty 2017, № 38-39, st. 380 [Law of Ukraine «On Education» from 2017, № 38-39, st. 380]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rady Ukraine*. Dokument 2145-VIII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 01.01.2026, pidstava – 4695-IX. (2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. Zatverdzeni standarty vyshchoi osvity [Approved standards of higher education]. (2026). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> [in Ukrainian].
8. Zakharchenko, V. M., Miyusov, M. V., & Parmenova, D. G. (2017). Ramky kvalifikatsii u Yevropeiskomu osvithomu prostori [Qualifications Framework in the European Educational Space]. Odesa: NU «OMA» [in Ukrainian].
9. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 chervnia 2017 № 600 [Methodological recommendations for the development of higher education standards: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 1, 2017 No. 600]. (2017). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf?__cf_chl_tk=QdTc9LnFUpA91p1FsFOT39.XGxKoZiCmMMO-9jaN480g-1775919641-1.0.1.1-fY.ZOJWttvRFDW9ff29Z6oBeFlsxFTxk.fspENnlsuo [in Ukrainian].
10. Natsionalna ramka kvalifikatsii (NRK): postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341; v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 chervnia 2020 r. № 519 [National Qualifications Framework (NQF): resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341; as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 25, 2020 No. 519]. (2020). URL: https://enic.in.ua/attachments/article/270/NQFU__e42d069b-d8df-450a-836e-eff874015a9.pdf [in Ukrainian].
11. Natsionalna ramka kvalifikatsii [National Qualifications Framework]. (2026). *Natsionalne Ahentstvo Kvalifikatsii – National Qualifications Agency*. URL: <https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/> [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 27.03.2025 № 512 [On approval of Methodological recommendations for the development of higher education standards: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 27, 2025 No. 512]. (2025). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf> [in Ukrainian].

13. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity za kompetentnisnym pidkhodom: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, dokument v0216729-21, potochna redaktsiia vid 17.02.2021 r. № 216 [On approval of Methodological recommendations for the development of standards of vocational (vocational and technical) education using a competency-based approach: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, document v0216729-21, current edition dated February 17, 2021 No. 216]. (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216729-21#Text> [in Ukrainian].

14. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. Dokument 1341-2011-p, chynnyi, potochna redaktsiia vid 07.02.2026, pidstava – 159-2026-p [On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 № 1341. Document 1341-2011-p, valid, current edition dated 02.07.2026, basis – 159-2026-p]. (2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) do 2027 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13 sichnia 2021 r. № 131-r. Dokument 131-2021-r, chynnyi, potochna redaktsiia vid 13.01.2021 [On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 13, 2021 № 131-r. Document 131-2021, valid, current edition dated January 13, 2021]. (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#-Text> [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohran, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka здобувачів вищої освіти: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 15.05.2024 r. № 686. Dokument z1013-24, chynnyi, potochna redaktsiia vid 15.05.2024 [On approval of the Regulations on accreditation of educational programs for training higher education applicants: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 15, 2024 No. 686. Document z1013-24, valid, current edition dated May 15, 2024]. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> [in Ukrainian].

17. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity): Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 2020 r. № 960-r. Dokument 960-2020-r, chynnyi, potochna redaktsiia vid 05.08.2020 [On approval of the Concept for the development of natural and mathematical education (STEM education): Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 No. 960-r. Document 960-2020, valid, current edition dated August 5, 2020]. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

18. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r. Dokument 286-2022-r, chynnyi, potochna redaktsiia vid 06.01.2026, pidstava – 1796-2025-p [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286-r. Document 286-2022, valid, current edition dated January 6, 2026, basis – 1796-2025-p]. (2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

19. Pro utvorennia Natsionalnoho koordynatsiinoho tsentru Yevropeiskoi ramky kvalifikatsii dlia navchannia vprodovzh zhyttia v Ukraini: Rishennia Natsionalnoho Ahentstva Kvalifikatsii vid

17.03.2023 r. protokol № 8(108) [On the establishment of the National Coordination Center of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning in Ukraine: Decision of the National Qualifications Agency dated March 17, 2023, protocol No. 8(108)]. (2023). Kyiv. URL: <https://drive.google.com/file/d/1DTlgrlyOb4ym0chOxervE8YPOvtwz1lib/view> [in Ukrainian].

20. Ramka tsyfrovoy kompetentnosti hromadian Ukrainy [Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine]. (2023). *DigCompUA for Citizens 2.2. – DigCompUA for Citizens 2.2.* URL: https://osvita.dii.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoy_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

21. Rashkevych, Yu. M. (2016). Metodichni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh prohran, vkluchaiuchy prohranni kompetentnosti ta prohranni rezultaty navchannia [Methodological recommendations for the development of profiles of degree programs, including program competencies and program learning outcomes]. Transl. z English Yu. M. Rashkevych. Kyiv: TOV «Polihraf plius». URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/HERE_doc/ProgramnyiProfil_Tuning_HERE.pdf [in Ukrainian].

22. Soroko, N. V., & Shymon, O. M. (2025). Hotovnist uchyteliv do vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv u STEAM-oriietovanomu osvithnomu seredovyshchi [Teachers' readiness to use digital tools in a STEAM-oriented educational environmen]. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational Analytics of Ukraine*, 1(33), 28–42. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-28-42> [in Ukrainian].

23. Khaidari, N. I., Zasluzhena, A. A., & Yukhnovets, N. P. (2024). Yevropeiski standarty vyshchoi osvity v Ukraini: Bolonskyi vymir [European standards of higher education in Ukraine: Bologna dimension]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 68(2), 20–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.3> [in Ukrainian].

24. Accredited Programs. (2026). URL: <https://amspub.abet.org/aps/name-search?search-Type=institution>

25. AIP. (2026). *American Institute of Physics*. URL: https://www.aip.org/american-association-of-physics-teachers?gad_source=1&gad_campaignid=23631141274&gbraid=0AAAAADiNja-o3n8snLxHiRcQmmqgiQH0W0&gclid=Cj0KCQjwv-LOBhCdARIsAM5hdKeaeAYn86qEPvcHur-FI4IFJUYFxBx1vsKw3Yz4o8xtCzcCVDGLuenEaAoXKEALw_wcB

26. American Physical Society. (2026). *Improving Undergraduate Physics Education (IUPE) Award*. URL: <https://www.aps.org/funding-recognition/award/improving-undergraduate-physics-education>

27. A STEM Education Strategic Plan: skills for competitiveness and innovation. Communication from the commission to the European parliament, the Council, THE European economic and social committee and the committee of the regions. (2025). Brussels. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM_Education_Strategic_Plan_COM_2025_89_1_EN_0.pdf

28. Barna, O. V., Kuzminska, O. H., & Semerikov, S. O. (2025). Enhancing digital competence through STEM-integrated universal design for learning: a pedagogical framework for computer science education in Ukrainian secondary schools. *Discover Education*, (4), 357. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00821-y>

29. Batyuk, L. (2025b). 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>

30. Batyuk, L. (2026a). Thematic component of STEM education in legislative and regulatory documents in the field of education and science of Ukraine and the United States of America. *The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, (85), 110–120. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-110-120>

31. Batyuk, L. (2025c). 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>

32. Batyuk, L. V. (2026b). Digital integration of physics in STEM education in pedagogical universities in the USA and Ukraine. *Tsyfrova transformatsiia osvity ta nauky – Digital transformation*

of education and science: materials of the 4th All-Ukrainian scientific and practical conference. (pp. 29–35). Kharkiv. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19119397>

33. Batyuk, L. V., & Masych, V. V. (2025a). A review of the implementation of STEM education in the USA based on robotics. *Problems of Engineering Pedagogic Education*, (84), 464–474. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-40>

34. Batyuk, L., & Masych, V. (2025b). Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*, 50(3), 26–39. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3>

35. Batyuk, L., & Zhernovnykova, O. (2018). Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(11), 912–921. DOI: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087>

36. Boichenko, V., & Boichenko, M. (2019). STEM Education in the USA and Ukraine: Comparative Analysis. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: naukovi zhurnal – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 5(89), 3–13. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.05/003-013>

37. Bondarenko, V., & Kryvylova, O. (2024). Model of formation of innovative competence of students of basic general secondary education in the process of learning physics. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 4(61), 54–60. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.319432>

38. Calmer, J. (2019). Teaching Physics within a Next Generation Science Standards Perspective. *Pedagogical Research*, 4(4), 1–6. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/5868>

39. Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0 – European Digital Competence Framework. Fifth edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. DOI: <https://doi.org/10.2760/0001149>

40. DeCoito, I., Fazio, X., & Gichuru, J. (2024). STEM Education: International Perspectives in STEM Education. In: *Global Perspectives on STEM Education*. (pp. 93–108). Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-60676-2_6

41. Fischer, H. E., & Kauertz, A. (2021). Professional Competencies for Teaching Physics. In: Fischer, H. E., Girwidz, R. (Eds.), *Physics Education. Challenges in Physics Education*. (pp. 25–53). Springer, Cham, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87391-2_2

42. Hestenes, D., Megowan-Romanowicz, C., Popp, S. E. O., Jackson, J., & Culbertson, R. J. (2011). A graduate program for high school physics and physical science teachers. *American Journal of Physics*, 79(9), 971–979. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.3602122>

43. OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A Series of Concept Notes. (2019). OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

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

45. Otero, V. (2015). A brief history of physics education in the United States. *American Journal of Physics*, 83(5), 447–458. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.4902397>

46. Physics and 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*. (2017). American Association of Physics Teachers. URL: https://alapex.org/mediawiki/images/b/bf/Physics_in_the_NGSS.pdf

47. Physics in 21st Century Science Standards: The Role of Physics in the NGSS*. (2026). American Association of Physics Teachers. URL: <https://www.aapt.org/k12/Physics-in-21st-Century-Science-Standards.cfm>

48. Phys21: Preparing Physics Students for 21st Century Careers. (2016). American Physical Society. URL: https://www.compadre.org/jtupp/docs/J-Tupp_Report.pdf

49. Rajapaksha, A., & Hirsch, A. S. (2017). Competency based teaching of college physics: The philosophy and the practice. *Physical Review Physics Education Research*, (13), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020130>

50. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/302967>
51. Science Education in the United States: Standards and Challenges. (2026). URL: <https://the-scienceauthority.com/science-education-in-the-us>
52. Setting the National Standard for Undergraduate Physics Education. (2026). Morgan State University. URL: <https://www.morgan.edu/news/setting-the-national-standard-for-undergraduate-physics-education>
53. Stukalo, N., Trebenko, O., Knysh, O., & Shylyna, A. (2025). Self-Assessment Report of the National Agency for Higher Education Quality Assurance 2025 (SAR). Kyiv: National Agency for Higher Education Quality Assurance. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/08/SAR-2025.pdf>
54. The European Qualifications Framework. (2026). European Union. URL: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>
55. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. (2018). URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/BFUG_Meeting/49/6/BFUG_BG_SR_61_4c_AppendixIII_947496.pdf
56. The State of State Science Standards. (2012). Thomas B. Fordman Institute. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528964.pdf>
57. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>
58. UNESCO. (2025). Science diplomacy in a rapidly changing world: Building peace in the minds of men and women: Report on the UNESCO Global Ministerial Dialogue on Science Diplomacy. UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54677/DTIP7777>

Батюк Л. В., Масич В. В. Формування предметної компетентності студентів з фізики в умовах STEM-освіти в Україні та США

У статті здійснено компаративний аналіз формування предметної компетентності студентів з фізики в умовах отримання STEM-освіти у закладах вищої освіти України та США. Розкрито теоретичні засади формування компетентності як інтегративної характеристики, що поєднує систему знань, умінь, навичок, дослідницький досвід і соціально-комунікативні якості. Обґрунтовано роль фізики як базової дисципліни у структурі STEM-освіти, що забезпечує формування наукового мислення, здатності до моделювання та розв'язання прикладних задач.

Проаналізовано особливості формування STEM-компетентностей з фізики в Україні, де домінує фундаментальна теоретична підготовка з поступовою інтеграцією міждисциплінарних підходів, а також у США, де освітній процес характеризується практико-орієнтованістю, широким використанням дослідницького та проектного навчання, інтеграцією цифрових технологій і чіткою орієнтацією на результати навчання.

У роботі узагальнено структуру основних STEM-компетентностей з фізики, що включає фундаментальні знання, аналітичні, дослідницькі, обчислювальні компетентності, а також м'які навички і професійну орієнтацію. Представлено модель формування цих компетентностей, яка охоплює цільовий, змістовий, методичний, технологічний, діяльнісний, оцінювальний і результативний компоненти, та здійснено їх порівняльний аналіз у контексті двох освітніх систем.

Окрему увагу приділено аналізу нормативно-правового забезпечення STEM-освіти, включаючи національні та міжнародні рамкові документи, що регламентують формування компетентностей. Виявлено спільні тенденції розвитку STEM-освіти, зокрема орієнтацію на міждисциплінарність, цифровізацію та компетентнісний підхід, а також визначено відмінності,

пов'язані зі ступенем практичної спрямованості, рівнем стандартизації та інтеграцією з ринком праці.

Результати дослідження засвідчують необхідність подальшого вдосконалення процесу формування предметної компетентності студентів з фізики в Україні шляхом посилення практичної складової навчання, інтеграції сучасних технологій та використання ефективних міжнародних практик.

Ключові слова: STEM-освіта, вища освіта, заклад вищої освіти, університет, компетентність з фізики, STEM-компетентності, Україна, США.

Batyuk L. V., Masych V. V. The formation of students' subject competence in physics in the conditions of STEM education in Ukraine and USA

The article provides a comparative analysis of the formation of subject competence in physics of the students in the conditions of receiving STEM education in higher education institutions of Ukraine and USA. The theoretical principles of the formation of competence as an integrative characteristic that combines a system of knowledge, skills, abilities, research experience and socio-communicative qualities are revealed. The role of physics as a basic discipline in the structure of STEM education is substantiated, which ensures the formation of scientific thinking, the ability to model and solve applied problems.

The features of the formation of STEM competences in physics in Ukraine, where fundamental theoretical training dominates with the gradual integration of interdisciplinary approaches, as well as in the USA, where the educational process is characterized by practice-orientees, extensive use of research and project-based learning, integration of digital technologies and a clear focus on learning outcomes, are analyzed.

The paper summarizes the structure of the main STEM competences in physics, which includes fundamental knowledge, analytical, research, computational competencies, as well as soft skills and professional orientation. A model for the formation of these competencies is presented, which includes target, content, methodological, technological, activity, evaluation and outcome components, and their comparative analysis is carried out in the context of two educational systems.

Special attention is paid to the analysis of the regulatory and legal support of STEM education, including national and international framework documents regulating the formation of competencies. Common trends in the development of STEM education are identified, in particular, the orientation towards interdisciplinarity, digitalization and a competency-based approach, and differences related to the degree of practical orientation, level of standardization and integration with the labor market are also identified.

The results of the study indicate the need for further improvement of the process of forming subject competence in physics of the students in Ukraine by strengthening the practical component of training, integrating modern technologies and using effective international practices.

Key words: STEM education, higher education, higher education institution, university, competence in physics, STEM competence, Ukraine, USA.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 14.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378.147:81'42:316.77

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-28-39>

Веретюк Тетяна Володимирівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри української літератури

та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна.

tvphilolog@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3985-1529>

Четверик Віктор Костянтинович,

доктор філософії в галузі філології,

старший викладач кафедри теорії і практики англійської мови

та зарубіжної літератури імені професора Михайла Гетманця

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна.

chetverik.victor@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2137-2095>

АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ

Постановка проблем. Розвиток інформаційного суспільства та стрімке поширення цифрових комунікацій зумовили якісні зміни в характері текстового середовища, з яким щоденно взаємодіє сучасна людина. Надлишок різнотипних повідомлень, частина з яких має маніпулятивний характер, актуалізує проблему формування стійких умінь критичного осмислення інформації. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах соціальних потрясінь: збройний конфлікт, що переживає Україна, супроводжується інтенсивною інформаційною війною, у якій цілеспрямоване викривлення фактів, емоційні маніпуляції та поширення хибних наративів стають інструментами впливу на суспільну свідомість. За таких обставин здатність критично сприймати текстову інформацію перестає бути лише академічною навичкою і набуває ознак громадянської необхідності. Масмедійний простір і соціальні мережі дедалі частіше виступають каналами трансляції викривлених або тенденційно поданих повідомлень, спрямованих на формування певних інтерпретацій реальності (Розуменко, 2025).

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток аналітичного читання як інструмента формування критичного мислення та інформаційної стійкості особистості. Для системи вищої філологічної освіти ця проблема має подвійний вимір: з одного боку, здобувачі-філологи є майбутніми фахівцями з мови та літератури, покликаними формувати культуру читання і критичного мислення в суспільстві; з іншого, вони самі потребують цілеспрямованої підготовки до усвідомленої роботи з маніпулятивним дискурсом.

Особливої уваги потребує уточнення ролі аналітичного читання саме в межах мовно-літературної галузі. На відміну від інших освітніх напрямів, де текст постає передусім носієм інформації, у філологічній підготовці він є об'єктом комплексного лінгвістичного й літературознавчого аналізу (Четверик, 2026). Саме тому аналітичне читання виконує не лише інструментальну, а й фахово-формувальну функцію; забезпечує опанування механізмів інтерпрета-

ції художнього тексту, аналізу мовних засобів вираження змісту та декодування прагматичних інтенцій автора. Отже, розвиток аналітичного читання в здобувачів-філологів є не просто складником загальної когнітивної підготовки, а ядром їхньої професійної компетентності.

Означені виклики з особливою гостротою проявляються в галузі філологічної освіти, де робота з текстом становить базову професійну компетентність. Аналітичне читання як метод навчання здобувачів-філологів забезпечує формування вмінь активної взаємодії з текстом, його глибинного аналізу та рефлексії. Як зазначає Н. Шемякіна, елементи аналітичного читання закладають підґрунтя для всебічної інтерпретації текстового змісту і виступають дієвим інструментом розвитку критичного мислення (Шемякіна, 2025). У цьому контексті аналітичне читання слугує методологічною основою для формування вмінь аналізувати аргументацію, виявляти упередження та обґрунтовувати власну інтелектуальну позицію.

Сучасні педагогічні концепції в галузі вищої освіти визначають критичне мислення як наскрізну компетентність, необхідну для ефективного функціонування особистості в інформаційному суспільстві. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і масмедіа зумовлює потребу в системному впровадженні медіаграмотності в освітній процес, що має вагомі соціальні наслідки для формування свідомого та відповідального громадянина. Отже, логіка сучасних освітніх викликів може бути окреслена таким чином: інформаційна перенасиченість і глобалізаційні процеси породжують маніпулятивні ризики, подолання яких потребує розвитку аналітичного читання як ключового інструмента формування критичного мислення.

Метою пропонованої розвідки є теоретичне обґрунтування аналітичного читання як методичного засобу розвитку критичного мислення здобувачів-філологів в умовах інформаційного впливу. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: систематизувати теоретичні підходи до аналітичного читання в контексті філологічної освіти; розкрити взаємозв'язок між аналітичним читанням і розвитком критичного мислення та медіаграмотності; узагальнити методичні прийоми навчання аналітичного читання в закладах вищої освіти; а також запропонувати базову концептуальну методичну модель формування критичного мислення здобувачів-філологів засобами аналітичного читання.

Огляд літератури. Проблема розвитку критичного мислення засобами роботи з текстом досліджується в різних наукових традиціях. У зарубіжній лінгводидактиці акцент робиться на стратегіях критичного читання та їхньому впливі на когнітивний розвиток здобувачів. Зарубіжна лінгводидактика розглядає аналітичне читання переважно в контексті навчання іноземних мов, акцентуючи його роль у розвитку когнітивних стратегій і здатності до аргументованого мовлення (Gao, 2019). Дослідження в площині медіаграмотності доводять, що здатність розпізнавати маніпулятивні стратегії в текстах безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку критичного мислення (Лабенко та ін., 2023). Питання інформаційної гігієни та декодування дезінформації в умовах збройного конфлікту активно досліджуються в українському науковому просторі (Рудь, 2023; Розуменко, 2025). Окремий напрям становлять розвідки, присвячені розвитку критичного мислення здобувачів-філологів засобами роботи з текстом (Хом'як, 2019; Степанець, 2026), а також лінгводидактичні дослідження маніпулятивного дискурсу як об'єкта навчальної рефлексії в мовно-літературній освіті (Четверик & Веретюк, 2026). Водночас питання інтеграції аналітичного читання як цілісної методичної технології в підготовку здобувачів-філологів залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює наукову новизну пропонованої розвідки.

Отож, попри зростання наукового інтересу до суміжних питань, комплексне теоретичне обґрунтування аналітичного читання саме як методичної технології розвитку критичного мислення здобувачів-філологів у вітчизняній лінгводидактиці залишається недостатньо розробленим. Бракує також концептуальних моделей, що поєднували б роботу з маніпулятивним дис-

курсом і фахову філологічну підготовку в єдину методичну систему. Цим і зумовлена наукова новизна пропонованої розвідки.

Методи дослідження. Дослідження має теоретичний характер. Його методологічну основу становлять системний аналіз наукових джерел із лінгводидактики, педагогіки та медіаграмотності, порівняльно-аналітичний метод зіставлення підходів до аналітичного читання, а також теоретичне моделювання як інструмент побудови концептуальної методичної моделі. Добір джерел здійснювався за критеріями наукової релевантності та відповідності проблематиці мовно-літературної освіти у вищій школі. Обмеження дослідження полягають у його теоретичному характері, що не передбачає емпіричної перевірки запропонованої моделі, однак створює підґрунтя для подальшої експериментальної апробації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслена методологічна база дослідження зумовлює необхідність уточнення теоретичних підходів до розуміння аналітичного читання як ключового інструмента фахової підготовки здобувачів-філологів. У зв'язку із цим доцільно звернутися до аналізу його сутнісних характеристик, функцій і ролі в структурі мовно-літературної освіти.

У сучасній педагогічній науці *аналітичне читання* розглядається як складний когнітивно-інтерпретаційний процес, що виходить за межі простого сприйняття інформації та передбачає активну взаємодію з текстом (Шемякіна, 2025, с. 271). Його сутність полягає в цілеспрямованому аналізі структурної організації тексту, осмисленні змістових зв'язків і виявленні імпліцитних значень. Такий підхід орієнтований на перехід від поверхневого ознайомлення з матеріалом до його глибокого розуміння, критичної оцінки та подальшого використання в інтелектуальній діяльності.

Методологічно аналітичне читання постає як модель критичного опрацювання тексту, що передбачає аналіз його «мовної тканини», інтерпретацію ідейного змісту та встановлення логічних взаємозв'язків між окремими елементами (Gao, 2019; Wright, 2001). У цьому контексті продуктивною є концепція Р. Пола та Л. Елдера, відповідно до якої аналітичне читання ґрунтується на дослідженні логіки тексту через систему взаємопов'язаних компонентів: визначення мети і ключового питання, аналіз інформації та доказів, виявлення інференцій і концептів, а також усвідомлення припущень і можливих наслідків інтерпретації (Paul & Elder, 2019). Така структура забезпечує цілісне розуміння тексту та формує підґрунтя для його критичного осмислення.

Отже, аналітичне читання є активним процесом взаємодії з текстом, спрямованим на глибоке осмислення його структури та смислових пластів (Wright, 2001). На відміну від поверхневого сприйняття, воно передбачає послідовний і цілеспрямований аналіз мовних та стилістичних явищ, що дає змогу вийти за межі буквального розуміння до рівня інтерпретації та оцінки. Н. Шемякіна характеризує цей підхід як мистецтво активної взаємодії з текстом, що охоплює аналіз його структури, змісту та здобуття глибинних смислів (Шемякіна, 2025). Отже, основною метою аналітичного читання є формування в здобувачів здатності бачити внутрішню організацію тексту, виокремлювати головні й другорядні ідеї, осмислювати стилістичні особливості та реконструювати авторську позицію.

Слід розмежувати аналітичне читання від суміжних понять: на відміну від критичного читання, що акцентує оцінювальний компонент, аналітичне читання зосереджується передусім на структурно-смисловому розборі тексту, будучи необхідним підґрунтям для формування критичної позиції.

У контексті підготовки здобувачів-філологів аналітичне читання нерозривно пов'язане з лінгвістичним і літературознавчим аналізом тексту, що зумовлює його особливу роль у фаховому становленні майбутніх фахівців із мови та літератури. Зокрема, у межах літературознавчих дисциплін аналітичне читання передбачає інтерпретацію художнього тексту через катего-

рії образності, наративної структури, авторської позиції та інтертекстуальності. Воно включає аналіз художніх засобів (метафори, символи, наративні перспективи), жанрових особливостей і культурно-історичного контексту, що забезпечує глибше розуміння тексту як естетичного й семіотичного феномену.

Означений підхід формує комплекс знань і вмінь, необхідних для інтегрованого лінгвістичного та літературознавчого прочитання художнього тексту, що є визначальною компетентністю в галузі філологічних дисциплін та вивчення іноземних мов.

За своєю природою аналітичне читання органічно поєднує ключові елементи критичного мислення: воно спонукає здобувачів до оцінювання аргументів, зіставлення їх із наявними знаннями, виявлення суперечностей та ідентифікації можливих упереджень у тексті. Емпіричні дослідження підтверджують дієвість цього підходу, зокрема, Y. Gao у дослідженні, присвяченому заняттям з аналітичного читання англійською мовою, встановив, що застосування відповідної моделі справляє значущий позитивний вплив на розвиток критичного мислення учасників навчального процесу (Gao, 2019). Отже, аналітичне читання є не лише інструментом удосконалення мовних умінь, а й потужним засобом формування навичок критичного осмислення текстової інформації, що набуває особливої ваги в умовах сучасного інформаційного середовища.

Суттєвим теоретичним доповненням до окресленої концепції є лінгводидактичний підхід, у межах якого аналіз маніпулятивного потенціалу тексту розглядається як самостійний структурний компонент мовно-літературної освіти, безпосередньо спрямований на розвиток критичного мислення. Маніпулятивний потенціал тексту доцільно розглядати на різних рівнях мовної організації. Відповідно до цього підходу, маніпулятивний вплив реалізується не лише через зміст повідомлення, а насамперед через його мовну організацію, зокрема, на лексичному, синтаксичному та дискурсивному рівнях. Оцінна лексика й конотативно марковані номінації формують афективну реакцію читача ще до раціонального опрацювання інформації; синтаксичні повтори, паралельні конструкції та риторичні структури обмежують інтелектуальну автономію адресата; побудова бінарних наративних опозицій спрощує модель реальності, знижуючи потребу в аналітичному осмисленні. Усвідомлення цих механізмів у процесі навчання формує метамовну обізнаність, тобто, здатність деконструювати прагматичні інтенції тексту, що є необхідною передумовою розвитку критичного мислення як компетентності. Така позиція підтверджує особливу роль філологічної підготовки у формуванні інформаційної стійкості особистості, адже мова постає не нейтральним засобом передачі інформації, а механізмом конструювання смислів і реалізації персуазивних стратегій, опанування якого є невіддільним складником аналітичного читання здобувачів-філологів (Четверик & Веретюк, 2026; Четверик, 2026).

Окреслені теоретичні засади аналітичного читання набувають особливої ваги в контексті сучасного інформаційного середовища, де здатність працювати з текстом нерозривно пов'язана з ширшою компетентністю критичного мислення та медіаграмотності. З'ясування природи цього зв'язку є необхідною передумовою для обґрунтування методичних підходів до навчання здобувачів-філологів.

Зі свого боку, критичне мислення традиційно розглядається як здатність свідомо застосовувати вищі розумові операції, зокрема, аналіз, синтез та оцінку, з метою перевірки достовірності тверджень і формування обґрунтованих висновків. У медіаконтексті ця здатність доповнюється умінням виявляти маніпулятивні прийоми в повідомленнях і протистояти цілеспрямованому інформаційному впливу. О. Лабенко, Н. Шакур, Т. Заїка наголошують, що медіаграмотність в освіті навчає формувати власні погляди та брати активну участь у суспільному житті, а її визначальним компонентом є здатність аналізувати медійне середовище та критично сприймати інформацію. Критичне мислення постає при цьому як складний рефлексивний процес,

що органічно поєднує асоціативне сприйняття, синтез, аналіз та оцінку медіатекстів (Лабенко та ін., 2023).

Протидія інформаційній маніпуляції вимагає від здобувачів сформованих навичок інформаційної гігієни – усвідомленого фільтрування даних, верифікації джерел та розпізнавання хибних наративів. О. Рудь окреслює ключові результати відповідної підготовки: розвиток критичного і системного мислення, уміння логічно обґрунтовувати власну позицію, здатність розрізняти джерела інформації та декодувати дезінформацію й пропаганду (Рудь, 2023). Таким чином, інформаційна гігієна як освітній феномен спрямована на формування стійкості до когнітивних упереджень і маніпулятивного впливу. З огляду на це, аналітичне читання правомірно розглядати як навчальну технологію, нерозривно пов'язану з медіаграмотністю: аналізуючи тексти різних жанрів і стилів, здобувачі одночасно вправляються в критичному осмисленні контенту та ідентифікації прихованих маніпуляцій.

Теоретичне розуміння взаємозв'язку між аналітичним читанням, критичним мисленням і медіаграмотністю потребує практичного втілення в конкретних формах навчальної діяльності. У зв'язку із цим важливо розглянути, які методичні підходи та прийоми реалізують цей зв'язок у реальній практиці викладання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти.

У закладах вищої освіти філологічного профілю аналітичне читання реалізується через окремі дисципліни та модулі, а також через інтегровані завдання в межах іншомовної та літературознавчої підготовки. Зокрема, у практиці підготовки здобувачів англійської філології розроблено підходи, що передбачають вправи різного спрямування (лексичного, граматичного та власне аналітичного), які сприяють розвитку мовної компетенції через детальний розбір текстів (Лобова та ін., 2024). Зокрема, інтеграція змісту фахових дисциплін та іншомовної підготовки в CLIL-контексті підсилює розвиток аналітичного читання як когнітивної та мовної навички (Веретюк, 2026). Подібна методична організація навчального процесу відображає фаховий освітній вектор філологічної підготовки та забезпечує системний розвиток навичок англomовного аналізу тексту, що є невіддільним складником як лінгвістичних, так і літературознавчих дисциплін.

У практиці викладання аналітичного читання здобувачам-філологам застосовується комплекс методичних прийомів, що охоплює різні форми навчальної взаємодії, від індивідуальної до колективної, та забезпечує системний розвиток критичного мислення.

Одним із базових прийомів є *система контрольних запитань до тексту*, що спонукають здобувачів ідентифікувати основні ідеї, детально прокоментувати авторську аргументацію, виявити логічні зв'язки та потенційні суперечності. У контексті філологічної підготовки такі запитання можуть передбачати пошук аргументів «за» і «проти» певних тверджень або аналіз специфічної термінології авторського дискурсу, що формує навички точного й аналітичного читання фахових текстів.

Суттєвим методичним інструментом є також інтертекстуальний аналіз, що передбачає зіставлення основного тексту з паралельними матеріалами: публіцистичними статтями, критичними рецензіями чи тематичними відеосюжетами. З позицій когнітивної лінгвістики цей процес розглядається як аналогове мапування між фреймами, тобто когнітивними структурами, що репрезентують стереотипні ситуації (Тацакович, 2018). Завдання на виявлення спільних тем і розбіжностей активують механізми динамічної пам'яті, даючи змогу здобувачам проводити аналогії між сценами різних медіатекстів та уточнювати й збагачувати отримані знання. Це розвиває не лише вміння узагальнення, а й здатність до інференції, тобто виведення нових значень на основі взаємодії текстів, що є одним із ключових аспектів аналітичного читання як філологічної практики.

Окреме місце займає *аналіз джерел і перевірка достовірності фактів*: здобувачам пропонується розбір новинних повідомлень або публікацій у соціальних мережах на предмет роз-

межування фактичних даних і суб'єктивних суджень (Галудзіна-Горобець & Лисинюк, 2022). Вправи передбачають верифікацію інформації, встановлення першоджерела та ідентифікацію автора чи видавця, а також аналіз мовних засобів впливу, зокрема виокремлення лексем з оцінним забарвленням і зіставлення їх із нейтральними відповідниками, що дає змогу простежити, як мовна організація тексту впливає на сприйняття повідомлення та формує навички інформаційної гігієни. О. Рудь наголошує, що декодування дезінформації та пропаганди має бути невіддільним складником компетентнісного профілю сучасного здобувача (Рудь, 2023).

Групове обговорення та дебати після самостійного опрацювання тексту створюють умови, за яких здобувачі змушені доводити власні висновки, спираючись на текстові факти, протистояти аргументам опонентів і уточнювати контрприкладі. Така форма роботи активізує критичне мислення й сприяє усвідомленню власних когнітивних упереджень.

Рефлексія письмом, наприклад, написання відгуку або есе за результатами аналізу тексту, що потребує від здобувача чіткого формулювання авторської думки, викладу власної позиції та логічного її обґрунтування із розмежуванням суб'єктивного судження і фактичних даних. Цей прийом є особливо цінним у літературознавчих дисциплінах та курсах іноземної мови, де письмова інтерпретація тексту є самостійним фаховим умінням.

Отже, комплекс методичних прийомів аналітичного читання забезпечує цілісний розвиток критичного мислення здобувачів-філологів. Як зазначають дослідники та практики, робота з художнім текстом у форматі аналітичного читання розвиває текстові вміння, формує здатність встановлювати міжпредметні зв'язки та співвідносити прочитане з ширшим історичним і культурним контекстом (Шемякіна, 2025; Рогульська та ін., 2021; Veretiuk & Chetveryk, 2025).

Проведений аналіз наявних підходів засвідчує їхню фрагментарність і відсутність цілісного методичного інструментарію, що поєднував би всі зазначені компоненти в єдину систему навчання. Узагальнення розглянутих теоретичних положень і методичних підходів створює підґрунтя для побудови цілісної концептуальної моделі, що систематизує описані компоненти в єдину дидактичну систему. Така модель покликана не лише впорядкувати наявні підходи, а й окреслити логіку їхньої інтеграції в освітній процес підготовки здобувачів-філологів, що зі свого боку дає змогу окреслити цілісну методичну модель розвитку критичного мислення здобувачів-філологів через аналітичне читання, що ґрунтується на послідовній роботі з текстом і реалізується через кілька взаємопов'язаних компонентів.

Відправним пунктом моделі є добір навчального контенту. Використання текстів із суспільно значущою тематикою (наприклад, публіцистичних статей, новинних матеріалів, інтерв'ю, художніх текстів) забезпечує мотиваційну основу та створює реальні умови для критичної оцінки інформації. Принципово важливо, щоб дібрані матеріали містили різноманітні погляди й позиції, придатні для зіставлення та аналізу.

Наступним компонентом є дидактичне планування заняття, що передбачає структурування тексту на смислові блоки з відповідною системою запитань різного рівня складності від фактичних до інтерпретаційних і проблемно-дискусійних. Заняття має охоплювати етапи попереднього обговорення теми, самостійної роботи з текстом із застосуванням активних стратегій читання, групового аналізу та підсумкової рефлексії, що забезпечує поступове поглиблення аналітичної взаємодії здобувача з текстом.

Центральним елементом моделі є провокація критичних запитань у процесі розбору матеріалу. Акцент при цьому робиться на виявленні природи тверджень, факту чи суб'єктивної думки, ідентифікації лексичних засобів маніпуляції, зокрема емоційно забарвленої лексики, замовчувань і генералізацій, а також на встановленні зв'язку тексту з його широким контекстом. Здобувачів спонукають ставити питання про доказову базу авторських тверджень, достовірність наведених даних і можливість альтернативних інтерпретацій, що сприяє усвідомленню власних когнітивних упереджень і формуванню свідомого підходу до споживання інформації.

Важливу роль у моделі відіграє залучення інформаційно-комунікаційних технологій: онлайн-інструменти фактчекінгу та пошук первинних джерел у мережі роблять аналітичне читання динамічнішим і наближають навчальний процес до реальних умов інформаційного середовища. Демонстрація того, як одна й та сама подія може висвітлюватися принципово по-різному в різних джерелах, унаочнює механізми інформаційної маніпуляції та поглиблює медіаграмотність здобувачів.

Завершальним компонентом моделі є рефлексивна фаза, під час якої здобувачі осмислюють здобуті результати: що нового вони дізналися, як трансформувалася їхня позиція, чи відчували вони вплив власних упереджень на сприйняття тексту. Систематична практика таких рефлексій, за Н. Степанцем, формує вміння переходити від поверхневого засвоєння інформації до її критичного осмислення (Степанець, 2026).

Між компонентами моделі існують двосторонні зв'язки: усвідомлення маніпулятивних механізмів визначає об'єкти аналізу, практична робота з текстом збагачує теоретичне розуміння й повертає здобувача до переосмислення вихідних умов, що відображає рефлексивну, нелінійну природу критичного мислення як компетентності.

Цілісне уявлення про запропоновану методичну модель, логіку взаємодії її компонентів та циклічний характер зв'язків між ними унаочнює схема, представлена нижче. Вона відображає не лінійну послідовність етапів, а динамічну систему, у якій результати кожного компонента збагачують наступний і повертають здобувача до переосмислення попереднього, що відповідає рефлексивній природі критичного мислення як компетентності (рис. 1). Представлена модель демонструє циклічний характер навчального процесу, де кожен етап не лише виконує окрему функцію, а й забезпечує зворотний вплив на попередні, формуючи цілісну систему розвитку аналітичного мислення.

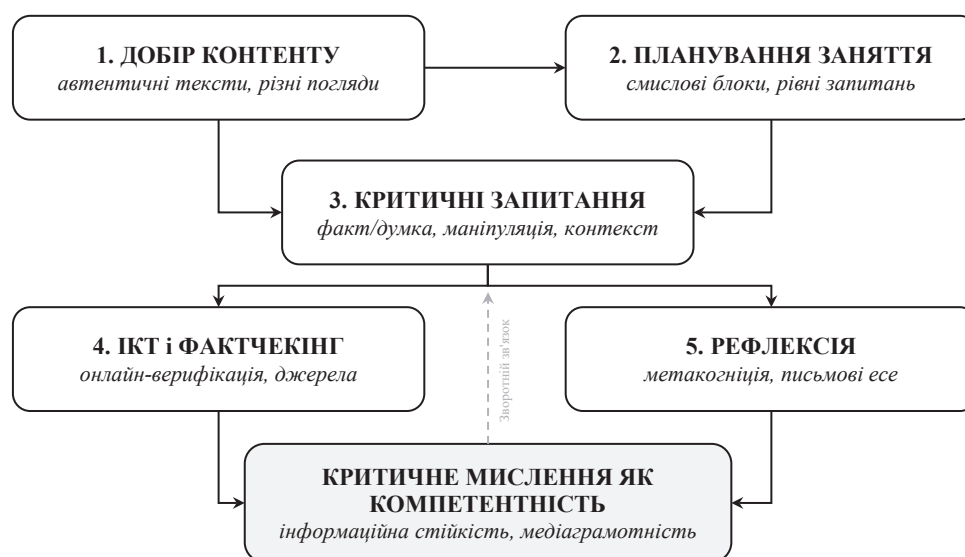


Рис. 1. Методична модель розвитку критичного мислення здобувачів-філологів через аналітичне читання

Окремо варто зазначити, що модель відповідає компетентнісному підходу до вищої освіти, утверджену в українському освітньому просторі. Н. Степанець обґрунтовує, що філологічна компетентність у широкому розумінні охоплює аналітичне читання і роботу з поняттєвим апаратом тексту, а системне застосування цих інструментів створює умови для переходу від репродуктивного до критичного осмислення інформації (Степанець, 2026). Отже, запропонована методична модель уможливорює органічну інтеграцію філологічних

дисциплін із розвитком загальних когнітивних умінь, що є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти.

Отже, отриманий теоретичний результат полягає в обґрунтуванні методичної моделі, що системно поєднує лінгвістичну, літературознавчу та медіаграмотнісну складові філологічної підготовки й забезпечує цілеспрямований розвиток критичного мислення як компетентності, необхідної для усвідомленої орієнтації в сучасному інформаційному просторі.

Висновки та перспективи. У результаті проведеного дослідження встановлено, що аналітичне читання здобувачів-філологів є ефективним засобом розвитку критичного мислення в умовах інтенсивного інформаційного впливу. На основі аналізу сучасних наукових досліджень і методичних підходів, зокрема напрацювань українських фахівців, доведено, що елементи аналітичного читання формують у здобувачів уміння глибокого аналізу текстів та усвідомлення власних когнітивних упереджень. Заняття, спроектовані відповідно до запропонованої методичної моделі, спрямовані на формування здатності верифікувати факти, розмежовувати судження й твердження, виявляти логіку аргументації та критично оцінювати інформацію. Це повною мірою відповідає педагогічному завданню розбудови навичок інформаційної гігієни та медіаграмотності як наскрізних компетентностей сучасної вищої освіти, де медіаграмотність розглядається як необхідна передумова розвитку критичного мислення.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з розробкою та емпіричною апробацією описаної моделі в реальному освітньому процесі філологічних спеціальностей. Оскільки критичне мислення визначається у працях Дьюї, Пола, Руджеро та інших дослідників як вища розумова операція, що потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, важливим завданням залишається і підготовка викладачів до його системного формування в межах літературознавчих дисциплін та курсів іноземної мови. Вирішення цих завдань сприятиме становленню майбутніх філологів не лише як носіїв мовної та літературознавчої компетентності, а й як свідомих, критично мислячих учасників сучасного інформаційного простору.

Список використаної літератури

1. Веретюк Т. Літературна освіта в CLIL-контексті у ЗВО: формування критичного читання іноземною мовою. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (26 лютого 2026 року)*. Харків : НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2026. С. 41–47. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/22301>
2. Галудзіна-Горобець В., Лисинюк М. Технології перевірки фактів у протистоянні дезінформації сучасного інформаційного простору. *Український інформаційний простір*. 2022. № 2(10). С. 149–155. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7948.10.2022.269842>
3. Лабенко О., Шакун Н., Заїка Т. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12(30). С. 331–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-331-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-331-345)
4. Лобова О., Набокова І., Решетняк Є. Analytical Reading : навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти 2-го курсу факультету іноземних мов. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 94 с. URL: <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/18639>
5. Рогульська О., Тарасова О., Росквас І. Аналітичне читання художніх творів як невід'ємна складова навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2021. Т. 24, № 1. С. 393–416. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.651>
6. Розуменко А. Інформаційні маніпуляції та фейкові новини. *Інформаційні технології в сучасному світі: дослідження молодих вчених*. Харків : ХНЕУ імені Семена Кузнеця, 2025. С. 187. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/35543>

7. Рудь О. Інформаційна гігієна та медіаосвіта: що нового в умовах воєнного часу : навчально-методичний посібник / за ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф., Євтушенко Р. І. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2023. 44 с.
8. Степанець Н. Філологічна компетентність як основа розвитку критичного мислення у міждисциплінарній освіті. *Академічні візії*. 2026. Вип. 51. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18523798>
9. Тацакович У. Інтертекстуальність у лінгвокогнітивному вимірі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. № 35, т. 1. С. 94–97. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v35/part_1/26.pdf
10. Хом'як І. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2019. Вип. 1. С. 2–7. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8123>
11. Четверик В., Веретюк Т. Критичне мислення в епоху інформаційних маніпуляцій: аналіз тексту як лінгводидактичний інструмент. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія*. 2026. Вип. 11. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2026-11-01-04>
12. Четверик В. Мовна освіта як інструмент розвитку критичного мислення в умовах мовної маніпуляції. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (26 лютого 2026 року)*. Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2026. С. 303–309. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/22317>
13. Шемякіна Н. Аналітичне читання як метод навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. Oxford, 2025. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-07.03.2025.056>
14. Gao Y. Analytical Reading as an Effective Model for Enhancing Critical Thinking. *Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019)*. Atlantis Press, 2019. P. 318–322. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-19.2019.72>
15. Paul, R., & Elder, L. How to Read a Paragraph: The Art of Close Reading. Rowman & Littlefield, Lanham, 2019. 60 p. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781538133828>
16. Veretiuk T., Chetveryk V. Historical memory and the formation of national identity in Ukrainian young adult literature. *Modernization of today's science: experience and trends: Collection of Scientific Papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference*. ICofSR, 2025. P. 380–382. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-28.11.2025>
17. Wright L. Critical Thinking: An Introduction to Analytical Reading and Reasoning. Oxford University Press, 2001. 390 p.

References

1. Veretiuk, T. (2026). Literaturna osvita v CLIL-konteksti u ZVO: formuvannia krytychnoho chytannia inozemnoiu movoiu [Literary education in the CLIL context in higher education institutions: developing critical reading skills in a foreign language]. In: *Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta tendentsii – Language Education of Specialists: Contemporary Challenges and Trends*. (pp. 41–47). Kharkiv: NIuU im. Yaroslava Mudroho. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/22301> [in Ukrainian].
2. Haludzina-Horobets, V., & Lysyniuk, M. (2022). Tekhnolohii perevirky faktiv u protystoianni dezinformatsii suchasnoho informatsiinoho prostoru [Fact-checking Technologies Against Disinformation in the Modern Information Space]. *Ukrainskyi informatsiynyi prostir – Ukrainian Information Space*, 2(10), 149–155. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7948.10.2022.269842> [in Ukrainian].
3. Labenko, O., Shakun, N., & Zaika, T. (2023). Krytychne myslennia ta mediahramotnist u tsyfrovu epokhu: vyklyky ta mozhlyvosti dlia ukrainskoi osvity [Critical thinking and media literacy in the digital era: challenges and opportunities for ukrainian education]. *Perspek-*

tyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science, 12(30), 331–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-331-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-331-345) [in Ukrainian].

4. Lobova, O., Nabokova, I., & Reshetniak, Ye. (2024). Analitichne chytannia [Analytical reading]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. Retrieved from <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/18639> [in Ukrainian].

5. Rohulska, O., Tarasova, O., & Roskvas, I. (2021). Analitichne chytannia khudozhnikh tvoriv yak nevidiemna skladova navchannia inozemnoi movy [Analytical reading as an integral component of foreign language teaching]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 24(1), 393–416. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.651> [in Ukrainian].

6. Rozumenko, A. (2025). Informatsiini manipuliatsii ta feikovi novyny [Information Manipulation and Fake News]. In: *Information Technologies in the Modern World: Research by Young Scholars*. (p. 187). Kharkiv: KhNEU imeni Semena Kuznetsia. Retrieved from <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/35543> [in Ukrainian].

7. Rud, O. (2023). Informatsiina hihiena ta mediaosvita: shcho novoho v umovakh voiennoho chasu [Information Hygiene and Media Education: What Is New in Wartime Conditions]. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy; Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].

8. Stepanets, N. (2026). Filolohichna kompetentnist yak osnova rozvytku krytychnoho myslennia u mizhdystsyplinarii osviti [Philological competence as a foundation for the development of critical thinking in interdisciplinary education]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (51). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18523798> [in Ukrainian].

9. Tatsakovich, U. (2018). Intertekstualnist u linhvokohnityvnomu vymiri [A cognitive linguistics perspective on intertextuality]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia – International Humanitarian University Herald. Philology*, 35(1), 94–97. Retrieved from https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v35/part_1/26.pdf [in Ukrainian].

10. Khomiak, I. (2019). Rozvytok krytychnoho myslennia u studentiv-filolohiv [Development of Critical Thinking in Philology Students]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature in School*, (1), 2–7. Retrieved from <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8123> [in Ukrainian].

11. Chetveryk, V., & Veretiuk, T. (2026). Krytychne myslennia v epokhu informatsiinykh manipuliatsii: analiz tekstu yak linhvodydaktychnyi instrument [Critical Thinking in the Age of Information Manipulation: Text Analysis as a Linguodidactic Tool]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Serii: pedahohika ta psykholohiia – Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, (11). DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2026-11-01-04> [in Ukrainian].

12. Chetveryk, V. (2026). Movna osvita yak instrument rozvytku krytychnoho myslennia v umovakh movnoi manipuliatsii [Language education as a tool for developing critical thinking in a context of language manipulation]. In: *Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta tendentsii – Language Education of Specialists: Contemporary Challenges and Trends*. (pp. 303–309). Kharkiv: NIuU imeni Yaroslava Mudroho. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/22317> [in Ukrainian].

13. Shemiakina, N. (2025). Analitichne chytannia yak metod navchannia inozemnoi movy v zakladakh vyshchoi osvity [Analytical Reading as a Method of Teaching a Foreign Language in Higher Education Institutions]. In: *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. (pp. 271–275). Oxford. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-07.03.2025.056> [in Ukrainian].

14. Gao, Y. (2019). Analytical reading as an effective model for enhancing critical thinking. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019)*. (pp. 318–322). Atlantis Press. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-19.2019.72>

15. Paul, R., & Elder, L. (2019). How to read a paragraph: The art of close reading. Rowman & Littlefield. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781538133828>
16. Veretiuk, T., & Chetveryk, V. (2025). Historical memory and the formation of national identity in Ukrainian young adult literature. In: *Modernization of today's science: Experience and trends: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference*. (pp. 380–382). ICofSR. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-28.11.2025>
17. Wright, L. (2001). Critical thinking: An introduction to analytical reading and reasoning. Oxford University Press.

Веретюк Т. В., Четверик В. К. Аналітичне читання як засіб розвитку критичного мислення здобувачів-філологів в умовах інформаційного впливу

У статті здійснено теоретичне обґрунтування аналітичного читання як методичного засобу розвитку критичного мислення здобувачів-філологів в умовах інтенсивного інформаційного впливу. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями сучасного інформаційного середовища, зокрема поширенням маніпулятивних практик у масмедійному дискурсі, що потребує формування у здобувачів стійких навичок критичного осмислення текстової інформації. Проблема розглядається у подвійному вимірі: здобувачі-філологи є майбутніми фахівцями, покликаними формувати культуру критичного читання в суспільстві, і водночас самі потребують цілеспрямованої підготовки до усвідомленої роботи з маніпулятивним дискурсом. У роботі уточнено сутність аналітичного читання як когнітивно-інтерпретаційного процесу, спрямованого на глибинний аналіз структурно-сислової організації тексту, виявлення імпліцитних значень та реконструкцію авторської позиції. Обґрунтовано його тісний взаємозв'язок із критичним мисленням і медіаграмотністю, а також визначено специфіку реалізації в межах мовно-літературної підготовки здобувачів-філологів. Особливу увагу приділено аналізу маніпулятивного потенціалу тексту на лексичному, синтаксичному та дискурсивному рівнях як важливому компоненту формування метамовної обізнаності. Узагальнено основні методичні прийоми навчання аналітичного читання, зокрема систему проблемних запитань, інтертекстуальний аналіз, верифікацію інформації та пошук першоджерел за допомогою онлайн-інструментів фактчекінгу, групові дискусії та письмову рефлексію. На основі синтезу теоретичних положень запропоновано концептуальну методичну модель розвитку критичного мислення, що передбачає поетапну організацію роботи з текстом із залученням цифрових ресурсів для порівняння різних джерел висвітлення однієї події. Принциповою рисою моделі є її рефлексивний, нелінійний характер: результати кожного етапу збагачують наступний і повертають здобувача до переосмислення попереднього, що відповідає природі критичного мислення як компетентності. Доведено, що системне впровадження аналітичного читання у філологічну підготовку сприяє формуванню інформаційної стійкості, здатності до деконструкції маніпулятивних стратегій та усвідомленого сприйняття медійного контенту.

Ключові слова: аналітичне читання, критичне мислення, здобувачі-філологи, мовно-літературна освіта, медіаграмотність.

Veretiuk T. V., Chetveryk V. K. Analytical reading as a means of developing critical thinking in philology students under conditions of information influence

The article provides a theoretical substantiation of analytical reading as a methodological tool for developing critical thinking in philology students under conditions of intensive information influence. The relevance of the study is determined by transformations in the contemporary information environment, in particular the spread of manipulative practices in mass media discourse, which necessitates the development of sustainable skills of critical comprehension of textual information among students. The problem is considered in a dual dimension: philology

students are future specialists expected to cultivate a culture of critical reading in society, and at the same time they themselves require targeted training for conscious engagement with manipulative discourse. The study clarifies the essence of analytical reading as a cognitive-interpretative process aimed at the in-depth analysis of the structural and semantic organization of a text, the identification of implicit meanings, and the reconstruction of the author's position. Its close interrelation with critical thinking and media literacy is substantiated, and the specifics of its implementation within the framework of language and literature training for philology students are defined. Particular attention is paid to the analysis of the manipulative potential of a text at lexical, syntactic, and discursive levels as an important component in the formation of metalinguistic awareness. The main methodological techniques for teaching analytical reading are summarized, including a system of problem-based questions, intertextual analysis, information verification and the search for primary sources using online fact-checking tools, group discussions, and written reflection. Based on the synthesis of theoretical provisions, a conceptual methodological model for the development of critical thinking is proposed, which involves a staged organization of work with texts involving digital resources for comparing different sources covering the same event. A key feature of the model is its reflective, non-linear character: the results of each stage enrich the next and return the student to a reconsideration of the previous one, which corresponds to the nature of critical thinking as a competence. It is demonstrated that the systematic integration of analytical reading into philological training contributes to the development of information resilience, the ability to deconstruct manipulative strategies, and the conscious perception of media content.

Key words: analytical reading, critical thinking, philology students, language and literature education, media literacy.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-40-47>

Курило Наталія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри менеджменту

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

nataliya7life7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2139-0672>

Лєсовець Неля Миколаївна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри менеджменту

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

oksana.lesovets@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2717-1606>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРЕНІНГУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОКУМЕНТОЗНАВЧОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проведення тренінгів у процесі підготовки фахівців інформаційно-документознавчої сфери зумовлена глибокими трансформаціями сучасного суспільства, цифровізацією управлінських процесів та зростанням вимог до професійної компетентності спеціалістів. Традиційні підходи до навчання, що переважно базуються на передачі теоретичних знань, дедалі більше втрачають свою ефективність. У зв'язку з цим особливої значущості набувають інтерактивні методи навчання, серед яких тренінги посідають провідне місце. Сьогодні тренінги, як порівняно новий вид освітньої діяльності, стали особливо затребуваними, оскільки відповідають сучасним запитам ринку праці та освітніх стандартів, орієнтованих на компетентнісний підхід. Вони дозволяють не лише засвоювати знання, а й формувати практичні вміння, розвивати критичне мислення, комунікативні навички та здатність до командної роботи. Це особливо важливо для майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої галузі, діяльність яких пов'язана з організацією документообігу, керуванням інформаційними ресурсами та використанням сучасних цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика організації та проведення тренінгів привернула значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, що зумовило формування широкого кола досліджень, присвячених різним аспектам цієї діяльності. Зокрема, питання теорії, методики та практики тренінгової роботи висвітлено у працях О. Акимової, М. Артюхіної, Х. Бахтіярової, О. Білюк, Л. Бондарєвої, Н. Бутенко, М. Голубєвої, Н. Євдокимової, Є. Ємельянова, Н. Заячківської, О. Керик, Г. Ковальчук, Г. Кошонько, О. Кукліна, В. Лефертова, С. Мірошник, Л. Мітіної, В. Нікандрова, В. Павловського, В. Підгурської, Т. Поясок, О. Сидоренко, Я. Сікори, Л. Смеречак, Т. Цюман, О. Шаманської, Х. Шапаренко, А. Швалба, Ю. Швалба, О. Шевчук, Л. Шепелевої, О. Щербака та інших.

У наукових розвідках вищезазначених авторів розглядаються концептуальні засади тренінгу як інноваційної форми навчання, особливості його організації, методичне забезпечення, а також психологічні й педагогічні умови ефективного впровадження тренінгових технологій.

Окрема увага приділяється питанням формування професійних компетентностей, розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та здатності до саморозвитку учасників тренінгу. Водночас наявність значного наукового доробку не вичерпує цієї проблематики, особливо в контексті підготовки фахівців інформаційно-документознавчої галузі.

Метою статті є вивчення ролі тренінгу в процесі підготовки працівників інформаційно-документознавчої галузі, а також визначення його значення як ефективного інструменту формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Методологія та методи дослідження. Для з'ясування ролі тренінгу в процесі підготовки фахівців інформаційно-документознавчої галузі було використано комплекс загальнонаукових методів дослідження, що забезпечують усебічний і системний аналіз означеної проблематики. Зокрема, застосовано діалектичний метод, який передбачає розгляд об'єкта та предмета дослідження у їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозумовленості, що дало змогу глибше осмислити сутність і функції тренінгу в професійній підготовці працівників. У межах цього підходу використано методи аналізу та синтезу: аналіз сприяв виокремленню ключових аспектів тренінгової діяльності, тоді як синтез дозволив об'єднати отримані результати в цілісне уявлення про її роль і значення. Окрім цього, було застосовано методи узагальнення та систематизації, які дали змогу опрацювати й упорядкувати наукові праці зарубіжних та українських дослідників, у яких висвітлюються теоретичні та практичні аспекти використання тренінгів у професійній підготовці. Це, своєю чергою, сприяло виявленню основних підходів до розуміння сутності тренінгу, а також визначенню його місця в освітньому процесі. Додатково використано порівняльний метод, що дозволив зіставити різні наукові підходи до трактування поняття «тренінг» і оцінити ефективність його застосування в системі підготовки фахівців інформаційно-документознавчої галузі. Також застосовано описовий метод для послідовного викладення результатів дослідження та формулювання обґрунтованих висновків.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку освіти питання організації та проведення навчальних тренінгів набуло особливої актуальності й активно обговорюється як у наукових колах, так і серед практиків. Одним із перших, хто науково обґрунтував процес побудови навчання через досвід, був Д. Колб, якого справедливо вважають основоположником і першопрохідцем у розробці концепції навчання через діяльність. Його модель експериментального навчання (learning by doing) передбачає циклічний процес засвоєння знань через конкретний досвід, рефлексію, узагальнення та практичне застосування. Саме цю модель покладено в основу сучасних навчальних тренінгів, оскільки дозволяє інтегрувати теоретичну та практичну складові навчання.

Відмінності в теоретичних підходах зумовлюють багатозначність трактувань і різноманіття наукових інтерпретацій поняття тренінгу та його ролі в освітньому процесі. Проте така варіативність не лише не перешкоджає, а й певною мірою стимулює активне впровадження тренінгових технологій в освітній процес. Це пояснюється тим, що тренінг як педагогічне явище є гнучким інструментом, який може адаптуватися до різних освітніх цілей, професійних контекстів і потреб здобувачів освіти.

У сучасній науковій думці тренінг розглядається не лише як форма передачі знань, а і як комплексний процес, що охоплює набуття нових знань, формування й удосконалення практичних умінь і навичок, розвиток професійної компетентності, а також особистісне зростання. Завдяки цьому тренінг сприяє інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню його динамічності та результативності. Важливою його перевагою над традиційними формами навчання є орієнтація на особистість учасника, що забезпечує активну залученість у процес навчання, розвиток рефлексії та формування здатності до самостійного ухвалення рішень. У такому підході здобувач освіти постає не пасивним споживачем інформації, а повноправним суб'єктом діяльності, який конструює власний досвід і знання.

Дослідники наголошують на тому, що саме в процесі тренінгу відбувається цілісний розвиток особистості, зокрема формуються та вдосконалюються її професійні компетенції. Відтак, тренінг має стати провідним засобом професійного навчання, оскільки він поєднує когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти підготовки фахівця. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань, а і їх практичне застосування у змодельованих або реальних професійних ситуаціях, що сприяє формуванню стійких навичок і вмінь. Водночас тренінг створює умови для активної взаємодії учасників, розвитку критичного мислення, рефлексії та здатності до самовдосконалення.

Крім того, у процесі тренінгової роботи особлива увага приділяється розвитку комунікативної культури, умінню працювати в команді, ухвалювати рішення та нести відповідальність за їх результати. Це, у свою чергу, підвищує рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах динамічного інформаційного середовища.

У цьому контексті особливого значення набувають наукові розвідки, спрямовані на дослідження особливостей упровадження тренінгів у систему підготовки здобувачів освіти, адже сьогодні актуальною є проблема практичної спрямованості навчання. Нам видаються особливо слушними наукові положення Н. Євдокимової, яка обґрунтовує необхідність використання тренінгу як системної технології навчання, а не як епізодичного методу. Дослідниця наголошує на доцільності впровадження тренінгових форм у навчальний процес на засадах суб'єктно-діялісного підходу, де здобувач освіти постає активним учасником пізнавальної діяльності. Важливими є також її пропозиції щодо створення спеціально організованих навчальних ситуацій, які моделюють реальні умови професійної діяльності та сприяють розвитку практичних умінь і професійного мислення (Євдокимова, 2010).

Окрім того, Н. Євдокимова підкреслює значення розвитку рефлексії через використання спеціальних вправ, обговорень і аналізу власного досвіду учасників. Вона акцентує увагу на необхідності дотримання чіткої структури тренінгу, що забезпечує його логічність, послідовність і результативність. Важливою умовою ефективності тренінгу дослідниця також вважає активне застосування інтерактивних методів навчання – дискусій, рольових ігор, групової роботи, які стимулюють пізнавальну активність і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу. Не менш значущим є створення сприятливого навчального середовища, що характеризується відкритістю, довірою та психологічним комфортом учасників.

Отже, у наукових дослідженнях Н. Євдокимової навчальний тренінг постає як ефективна освітня технологія, яка забезпечує не лише передачу знань, а й розвиток особистості, формування професійних умінь, комунікативних навичок і здатності до саморозвитку. Його використання в освітньому процесі сприяє підвищенню якості підготовки фахівців і відповідає сучасним вимогам до професійної освіти (Євдокимова, 2010).

Важливою перевагою тренінгу є його практико-зорієнтований характер, що дозволяє максимально наблизити процес навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Завдяки інтерактивним методам, таким як рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, групові дискусії та кейс-аналіз, учасники отримують можливість не лише закріпити теоретичні знання, а й набути досвіду їх застосування на практиці.

Крім того, тренінгова форма навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищує їх мотивацію до навчання та стимулює розвиток відповідальності за власні результати. У процесі такої взаємодії формуються навички ефективної комунікації, співпраці та самопрезентації, що є надзвичайно важливими для фахівців інформаційно-документознавчої галузі.

Таким чином, навчальний тренінг постає дієвим інструментом модернізації освітнього процесу, забезпечуючи інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю та сприяючи формуванню конкурентоспроможного, мобільного й готового до безперервного професійного розвитку фахівця.

Змістовне визначення поняття «навчальний тренінг» пропонує С. Мірошник, яка розглядає його як форму організації навчання і водночас як спосіб розвитку здатності особистості до навчання та професійної діяльності. Вона акцентує увагу на тому, що тренінг є процесом активного навчання, який відбувається через постійну взаємодію всіх його учасників, передбачає формування нових або розвиток уже наявних компетентностей. Особливістю тренінгу є також інтеграція особистого досвіду учасників у процес засвоєння нових знань, формування ціннісних орієнтацій, поглядів і способів діяльності. Важливим компонентом є рефлексія, яка дозволяє учасникам аналізувати власний досвід, переосмислювати підходи та коригувати власну поведінку (Мірошник, 2012).

Подібної позиції дотримується Л. Смеречак, яка наголошує на професійно зорієнтованому характері тренінгу. На її думку, тренінг охоплює весь потенціал особистості, сприяючи розвитку її компетентностей, самостійності, здатності до ухвалення рішень і ефективної взаємодії з іншими. При цьому важлива роль відводиться викладачеві-тренеру, який постає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчального процесу, організатором взаємодії та підтримки учасників (Смеречак, 2012).

Я. Сікора пропонує використовувати тренінги у професійній підготовці з метою підвищення ефективності освітнього процесу через поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю та формування професійно значущих компетентностей. Тренінги розглядаються дослідницею як засіб переходу від репродуктивного засвоєння знань до активного, діяльнісного навчання, що забезпечує розвиток умінь застосовувати знання в реальних або змодельованих професійних ситуаціях (Сікора, 2011).

Використання тренінгових технологій, на думку дослідниці, спрямоване на формування практичних навичок, розвиток професійного мислення, здатності до аналізу, прийняття рішень і рефлексії, а також на підвищення мотивації до майбутньої професійної діяльності. Окрім цього, тренінги створюють умови для розвитку міжособистісної взаємодії, комунікативних умінь і саморозвитку, що є необхідними складовими професійної компетентності.

Як зазначає Я. Сікора, використання тренінгів змінює репродуктивний характер навчання на активний, проблемно-орієнтований, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу та розвитку професійних компетентностей.

Таким чином, метою використання тренінгів у професійній підготовці є не лише передача знань, а комплексне формування готовності до ефективної професійної діяльності через активне залучення здобувачів освіти до практикоорієнтованого навчання (Сікора, 2011).

Л. Бондарева розглядає навчальний тренінг як різновид активної навчальної діяльності, у межах якої виконуються спеціально розроблені та адаптовані до професійної діяльності вправи. Такі вправи реалізуються під керівництвом викладача-тренера із використанням спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців. Це забезпечує практичну спрямованість навчання та наближення його до реальних умов професійної діяльності. Можна зазначити, що авторка вбачає основну перевагу тренінгів у їхній здатності забезпечувати активний, діяльнісний характер навчання, за якого здобувачі освіти не лише засвоюють теоретичні знання, а й одразу застосовують їх у практичній діяльності. Ефективність тренінгів полягає у поєднанні різноманітних інтерактивних методів – ділових і рольових ігор, кейсів, групових дискусій, відеоаналізу, – що сприяють формуванню професійних умінь, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до рефлексії. Авторка підкреслює, що така форма навчання забезпечує високу мотивацію здобувачів освіти, активізує їх пізнавальну діяльність і створює умови для саморозвитку та самореалізації (Бондарева, 2020).

У результаті проведеного дослідження авторка дійшла висновку, що тренінг є одним із найбільш дієвих інтерактивних методів професійної підготовки, оскільки дозволяє ефек-

тивно формувати професійні компетентності через моделювання реальних ситуацій діяльності. Було встановлено, що використання тренінгів на всіх етапах підготовки сприяє кращому засвоєнню знань, розвитку практичних навичок, удосконаленню міжособистісного спілкування та підвищенню мотивації до майбутньої професійної діяльності. Крім того, дослідниця наголошує на доцільності комбінування різних методів у межах тренінгу та необхідності подальшого вдосконалення методичного забезпечення і підготовки викладачів до тренінгової діяльності.

Г. Ковальчук, Н. Бутенко, М. Артюшина розглядають навчальний тренінг як запланований процес модифікації знань і поведінкових навичок шляхом набуття досвіду для досягнення ефективної діяльності. Відповідно, основною метою використання тренінгів є не лише передача знань, а й формування готовності до професійної діяльності, розвиток мислення, самостійності та здатності до ухвалення рішень. Переваги тренінгу порівняно з традиційними формами навчання полягають у його діяльнісному характері, високому рівні залученості учасників, можливості моделювання професійних ситуацій, інтеграції знань і формуванні практичного досвіду (Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін, 2006).

Х. Бахтіярова та М. Голубєва пропонують усунути суперечності між теорією та практикою за допомогою тренінгів через організацію навчального процесу як інтерактивної, практико-орієнтованої діяльності, у якій знання одразу застосовуються у вирішенні реальних або змодельованих професійних завдань. Зокрема, тренінги забезпечують скорочення розриву між отриманням знань і їх практичним використанням завдяки стислій, цілеспрямованій подачі матеріалу та швидкому переходу до його застосування. Дослідники підкреслюють, що важливим механізмом є залучення здобувачів освіти до розв'язання реальних проблем на прикладі діяльності різних організацій, що дозволяє інтегрувати теоретичну підготовку з практичним досвідом.

Крім того, усунення цієї суперечності досягається через використання активних методів навчання – рольових ігор, групових дискусій, моделювання професійних ситуацій, які формують не лише знання, а й конкретні професійні навички та моделі поведінки. Важливим є також поєднання теоретичного та практичного досвіду через залучення викладачів-практиків і представників професійного середовища, що сприяє наближенню навчання до реальних умов діяльності.

Наголошується, що ефективність такого підходу забезпечується орієнтацією тренінгів на конкретні проблеми та потреби, їх постійним оновленням відповідно до сучасних вимог, а також мотивацією учасників до активної діяльності. Таким чином, тренінги постають засобом інтеграції теорії і практики через діяльнісне навчання, що дозволяє не лише засвоювати знання, а й відпрацьовувати їх у дії, формуючи готовність до реальної професійної діяльності (Бахтіярова, Голубєва, 2006).

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що навчальний тренінг у системі підготовки фахівців інформаційно-документознавчої галузі доцільно розглядати як інтерактивну педагогічну технологію, спрямовану на формування знань, умінь, навичок і професійних установок через активну діяльність здобувачів освіти. Сучасні дослідження підтверджують ефективність тренінгових технологій у формуванні професійних компетентностей, розвитку навичок самонавчання, саморозвитку, а також підвищенні мотивації до навчання, що є особливо важливим у підготовці майбутніх фахівців.

З огляду на специфіку професійної підготовки в інформаційно-документознавчій галузі, тренінг слід розглядати не як окрему форму навчання, а як цілісну педагогічну технологію, що поєднує різноманітні методи, засоби та прийоми навчання. Його суттєва відмінність від традиційних підходів полягає в орієнтації на практичне застосування знань, розвиток мислення та формування професійної поведінки. Ефективність тренінгу зумовлюється тим, що навчання

здійснюється через діяльність, досвід і рефлексію: здобувачі освіти не лише засвоюють інформацію, а й одразу застосовують її в умовах, наближених до реальної професійної діяльності. Це забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу та його довготривале засвоєння.

Проведення тренінгів у процесі підготовці фахівців інформаційно-документознавчої галузі дозволяє моделювати реальні професійні ситуації: роботу з документами, електронними системами документообігу, інформаційними ресурсами, управлінськими процесами. У таких умовах формується здатність діяти в ситуаціях невизначеності, аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення та ефективно організовувати інформаційні процеси. Водночас динамічний розвиток інформаційного середовища, упровадження цифрових технологій і необхідність швидкої адаптації до змін зумовлюють потребу у використанні саме таких форм навчання, які забезпечують гнучкість, практичну спрямованість і постійне оновлення змісту підготовки.

У процесі тренінгу формується комплекс загальних і професійних компетентностей, необхідних для майбутньої діяльності. До них належать аналітичне та критичне мислення, уміння працювати з інформацією, ухвалювати рішення, планувати діяльність, здійснювати рефлексію, а також комунікативні навички, здатність до командної роботи та професійної взаємодії. Важливим результатом є здатність застосовувати знання на практиці, адаптуватися до нових умов, здійснювати самоконтроль і саморозвиток. Таким чином, тренінг забезпечує інтеграцію теоретичної і практичної складових підготовки, що є визначальним для формування професійної готовності.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Тренінг, з огляду на специфіку професійної підготовки в інформаційно-документознавчій галузі, доцільно розглядати не як ізольовану форму організації навчання, а як цілісну педагогічну технологію, що інтегрує різноманітні методи, засоби та прийоми освітньої діяльності. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексний вплив на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, поєднуючи теоретичну підготовку з практичним досвідом. Суттєва відмінність тренінгу від традиційних форм навчання полягає в його чіткій орієнтації на активну участь здобувачів освіти, практичне застосування знань, розвиток аналітичного та критичного мислення, а також формування моделей професійної поведінки. У центрі тренінгового навчання перебуває не передача готової інформації, а створення умов для самостійного її опрацювання, осмислення та використання в різних професійних контекстах.

Ефективність тренінгу зумовлюється тим, що освітній процес реалізується через діяльність, набуття власного досвіду та подальшу рефлексію. Здобувачі освіти не лише засвоюють навчальний матеріал, а й апробовують його у змодельованих або максимально наближених до реальних умов професійної діяльності ситуаціях. Це сприяє глибшому розумінню змісту навчання, формуванню стійких умінь і навичок, а також забезпечує довготривале засвоєння знань. Крім того, тренінг як педагогічна технологія створює сприятливе середовище для розвитку комунікативної компетентності, здатності до командної взаємодії, ухвалення рішень і відповідальності за їх результати. У контексті інформаційно-документознавчої галузі це має особливе значення, оскільки професійна діяльність фахівців передбачає роботу з інформаційними ресурсами, організацію документних процесів та ефективну взаємодію в професійному середовищі. Можемо зробити висновки, що тренінг постає важливим інструментом модернізації професійної підготовки, забезпечуючи її практичну спрямованість, інтегративність і відповідність сучасним вимогам, що в перспективі потребує подальших наукових досліджень, зокрема, щодо використання тренінгів під час навчання майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої галузі в закладах передвищої та вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Бахтіярова Х. Ш., Голубєва М. О. Навчальний тренінг – ефективний шлях усунення суперечностей між теорією та практикою. *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика* /

редкол.: А. М. Гірник (гол. ред.). Київ : Друк. ПП ДМ, 2006. Вип. 5: Актуальні проблеми конфліктологічної експертизи. С. 81–87.

2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як ефективна система професійної адаптації у вищій школі. *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія* / за ред. Н. М. Рідей, Л. М. Панченко. 2 вид., доповн. і переробл. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 312–318. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/27b73ccb-3e31-4d00-852b-aef51a4b79a1/content> (дата звернення: 18.02.2026).

3. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як засіб формування суб'єктності в учбово-професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія : збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 23. Т. 7. С. 125–128.

4. Мірошник С. І. Навчальний тренінг як оптимальна форма організації навчання педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. *Інноваційні технології у професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти: тези Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 квітня 2012 р., м. Біла Церква)*. Біла Церква : КОПОПК, 2012. С. 116–118. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/269> (дата звернення: 18.02.2026).

5. Сікора Я. Б. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. С. 115–121.

6. Смеречак Л. І. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. *Zbiór raportów naukowych. Perspektywy rozwoju nauki (28.11.2012 – 30.11.2012)*. Gdańsk : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2012. Р. 68–72.

7. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посібник / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. Київ : КНЕУ, 2006. 320 с.

References

1. Bakhtiarova, Kh. Sh., & Holubieva, M. O. (2006). Navchalnyi treninh – efektyvnyi shliakh usunennia superechnostei mizh teoriieiu ta praktykoiu [Educational training as an effective way to eliminate contradictions between theory and practice]. *Konfliktologichna ekspertyza: teoriia i metodyka – Conflictological expertise: theory and methodology*. (Vol. 5, pp. 81–87). Kyiv: Druk. PP DM [in Ukrainian].

2. Bondarieva, L. I. (2020). Navchalnyi treninh yak efektyvna systema profesiinoi adaptatsii u vyshchii shkoli [Educational training as an effective system of professional adaptation in higher education]. *Stratehiia pisladyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku: kolektyvna monohrafiia – Postgraduate strategy for sustainable development: a collective monograph*. 2 vyd., dopovn. i pererobl. (pp. 312–318). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/27b73ccb-3e31-4d00-852b-aef51a4b79a1/content> [in Ukrainian].

3. Yevdokymova, N. O. (2010). Navchalnyi treninh yak zasib formuvannia subiektnosti v uchbovo-profesiinii diialnosti [Educational training as a means of forming subjectivity in educational and professional activity]. In: Maksymenko S. D. (Ed.), *Aktualni problemy psykholohii: Ekologichna psykholohiia – Actual problems of psychology: Ecological psychology*. (Vol. 7, Issue 23, pp. 125–128). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

4. Miroshnyk, S. I. (2012). Navchalnyi treninh yak optymalna forma orhanizatsii navchannia pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Educational training as an optimal form of organizing the training of pedagogical workers in postgraduate ped-

agogical education]. [Electronic resource]. In: *Innovatsiini tekhnolohii u profesiinomu rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykiv zakladiv osvity: tezy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Innovative technologies in the professional development of pedagogical workers and heads of educational institutions: theses of the International scientific and practical conference*. (pp. 116–118). Bila Tserkva: KOIPOP. Retrieved from <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/269> [in Ukrainian].

5. Sikora, Ya. B. (2011). Vykorystannia treninhiv u profesiinii pidhotovtsi kompetentnykh fakhivtsiv z informatyky [Use of training in the professional training of competent specialists in informatics]. In: *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school*. (Vol. 36, pp. 115–121). Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].

6. Smerechak, L. I. (2012). Navchalnyi treninh u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Educational training in the system of professional training of future social educators in a pedagogical university]. In: *Zbiór raportów naukowych. Perspektywy rozwoju nauki – Collection of scientific reports. Prospects for the development of science*. (pp. 68–72). Gdańsk: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour» [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, H. O., Butenko, N. Yu., Artiushyna, M. V., et al. (2006). Treninhovi tekhnolohii navchannia z ekonomichnykh dystsyplin [Training technologies for teaching economic disciplines]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

Курило Н. О., Лєсовець Н. М. Теоретико-методологічні засади тренінгу в підготовці фахівців інформаційно-документознавчої галузі

У статті розглядається роль тренінгу у підготовці фахівців інформаційно-документознавчої галузі, а також визначається його значущість як дієвого засобу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. У ході тренінгового навчання формується сукупність загальних і професійних компетентностей, необхідних для подальшої діяльності. До них належить аналітичне й критичне мислення, здатність працювати з інформацією, ухвалювати рішення, планувати власну діяльність, здійснювати рефлексію, а також комунікативні вміння, навички командної роботи та професійної взаємодії. Важливим результатом є вміння застосовувати набуті знання на практиці, адаптуватися до змінних умов, здійснювати самоконтроль і забезпечувати власний розвиток.

Ключові слова: тренінг, навчальний тренінг, працівник інформаційно-документознавчої галузі, професійна підготовка.

Kurylo N. O., Liesovets N. M. Theoretical and methodological principles of training specialists in the field of information and documentation studies

The article examines the role of training in the process of preparing specialists in the field of information and documentation studies, and also determines its significance as an effective tool for forming the professional competencies of future specialists. In the process of training, a set of general and professional competencies necessary for future activity is formed. These include analytical and critical thinking, the ability to work with information, make decisions, plan activities, carry out reflection, as well as communication skills, the ability to work in a team, and professional interaction. An important result is the ability to apply knowledge in practice, adapt to new conditions, exercise self-control, and ensure self-development.

Key words: training, educational training, information and documentation worker, professional training.



УДК 378.147:796-051(477)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-48-53>

Ливацький Олександр Васильович,

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

Очкалов Олександр Федорович,

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

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ВІД ІСТОРИЧНИХ ТРАДИЦІЙ ДО ПРАВОВИХ НОРМ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Реалізація концепції «Нова українська школа» (2016) зумовлює перегляд профілю вчителя фізичної культури. У нових реаліях педагог стає архітектором безпечного, інклюзивного та людиноцентричного середовища. Це потребує уваги до професійного становлення вже на початковому етапі підготовки, де дисципліна «Вступ до спеціальності» закладає основу фахової ідентичності.

Становлення вчителя неможливе без ретроспективного аналізу історичних традицій та гуманістичних засад педагогіки. Водночас сучасні виклики вимагають орієнтування у правових нормах, що регулюють діяльність закладу: від академічної свободи до відповідальності за здоров'я учнів.

Постає потреба в обґрунтуванні інтегративного підходу, який поєднає ціннісний досвід минулого з правовим полем НУШ. Це забезпечить розуміння місії вчителя як фахівця, здатного ефективно організовувати рухову діяльність у сучасному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогів фізичного виховання постійно перебуває у центрі уваги науковців. Теоретичні засади формування фахової компетентності вчителів досліджено з фокусом на методичних та змістових аспектах. Зокрема, питання гуманізації та ідеї людиноцентризму в системі підготовки фахівців ґрунтовно висвітлено у працях О. Ливацького, О. Отравенка та С. Ливацької. Автори наголошують на необхідності розвитку особистісного потенціалу здобувача замість репродуктивного відтворення вправ (Ливацький, Отравенко & Ливацька, 2025).

Дослідження О. Очкалова акцентують увагу на модернізації програм із урахуванням цифрових трансформацій та інновацій у курсі «Вступ до спеціальності» (Очкалов, 2025). Організаційні та нормативно-правові засади галузі в умовах воєнного стану й повоєнного відновлення відображені у посібнику «Організатору інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти» за редакцією С. Кириленко та І. Євтушенко (2025).

Незважаючи на значний доробок, інтегрований розгляд «Вступу до спеціальності» як ланки, що синтезує історичний досвід та вимоги Нової української школи, залишається недостатньо висвітленим, що й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури шляхом інтеграції історичної спадщини педагогіки та сучасних організаційно-правових стандартів Нової української школи в межах опанування пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності».

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнюючих методів: історико-ретроспективний аналіз (для вивчення генезису педагогічних ідей); контент-аналіз нормативно-правових актів та професійних стандартів (для визначення сучасних вимог до вчителя); компаративний підхід (для порівняння традиційних систем виховання та концептуальних засад НУШ).

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення вчителя фізичної культури починається з усвідомлення суспільної значущості його діяльності та вивчення історичного генезису галузі. Освітній компонент «Історія фізичної культури» виступає фундаментом підготовки фахівців (Ливацький, 2025), виконуючи у межах «Вступу до спеціальності» пізнавальну та світоглядну функції.

Аналіз історичних традицій дозволяє простежити еволюцію постаті вчителя: від античного «пайдотриба» до педагога-гуманіста епохи Відродження. Для першокурсника важливо усвідомити, що засади Нової української школи – дитиноцентризм та педагогіка партнерства – мають глибоке коріння у працях класиків. Зокрема, погляди Олександра Духновича на фізичне виховання як засіб національного самоствердження та ідеї Григорія Ващенка щодо формування вольової людини безпосередньо корелюють із завданнями національно-патріотичного виховання.

Особливої уваги заслуговує постать Івана Боберського, який інтегрував європейські методи в український контекст, розглядаючи вчителя як наставника, що формує характер громадянина. Ця гуманістична лінія продовжується у спадщині Василя Сухомлинського, який довів, що емоційний комфорт дитини є передумовою успішного навчання. Спадкоємність цих ідей дозволяє сприймати Професійні стандарти як закономірне продовження світової думки. Саме занурення в історичні основи фаху дозволяє студенту сформувати цілісну ідентичність (Мосейчук, Байдук, 2021).

Ключові принципи НУШ – індивідуалізація та гуманізм – мають глибоке історичне підґрунтя (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016). Якщо на початку ХХ століття діяльність українських педагогів-новаторів була формою спротиву, то сьогодні ідеї національно-патріотичного гартування здобули статус державної політики, закріпленої у Професійному стандарті (Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів...», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2020). Це свідчить про тяглість думки: сучасний педагог продовжує справу просвітителів у правовому полі незалежної держави. Усвідомлення цієї місії дозволяє фахівцю сформувати професійну відповідальність вже на етапі вступу до спеціальності (Ливацький, 2025). Трансформація підготовки полягає у переході від «тренувальної» до «виховної» моделі, що передбачає створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Другим критично важливим аспектом професійного вступу є ознайомлення з організаційно-правовими основами функціонування закладу середньої освіти. Якщо історичний блок відповідає за «дух» професії, то правовий – за її «літеру» та безпекові межі.

Сучасний учитель фізичної культури діє у складному правовому полі, що регулюється Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державним стандартом

базової середньої освіти та Професійним стандартом вчителя (Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020; Державний стандарт базової середньої освіти, 2020; Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів...», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2020). Особливе місце у правовій підготовці майбутнього вчителя посідає вивчення базового законодавства, зокрема Закону України «Про освіту», який закріплює ключові засади державної політики: людиноцентризм, академічну свободу педагога та забезпечення якості освітньої діяльності (Закон України «Про освіту», 2017). У контексті професійного становлення вчителя фізичної культури критично важливим є розуміння Закону України «Про повну загальну середню освіту», який деталізує питання організації освітнього процесу, безпеки учнів та створення інклюзивного середовища (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). Саме ці законодавчі акти визначають правовий статус вчителя не лише як працівника, а як суб'єкта освітнього права, який несе відповідальність за збереження життя та зміцнення здоров'я дітей у демократичному просторі НУШ.

У процесі вивчення «Вступу до спеціальності» студенти мають усвідомити зміну парадигми: від жорсткої регламентації та нормативів (репродуктивна модель) до академічної свободи вчителя у виборі засобів навчання за умови дотримання безпеки та інклюзивності. Особливого значення набуває правова грамотність у питаннях запобігання травматизму, захисту прав дитини та забезпечення безбар'єрного доступу до занять, що є ключовими вимогами Нової української школи. Ці аспекти детально розглядаються у посібнику А. Коноха, Ю. Коваленка та С. Парія (Конох, Коваленко & Парій, 2024).

На етапі «Вступу до спеціальності» студент має усвідомити, що професія вчителя фізичної культури є однією з найбільш регламентованих з погляду безпеки. Сучасні правові норми НУШ вимагають від вчителя високого рівня технологічної готовності. Це включає не лише вміння працювати з електронними журналами, а й здатність використовувати цифрові інструменти для моніторингу фізичного стану учнів, що корелює з положеннями про академічну свободу та самостійне проектування навчального процесу (Кириленко, Євтушенко, 2025). Професійне становлення в цьому аспекті передбачає перехід від виконання «вказівок зверху» до відповідального прийняття рішень у межах правового поля, що гарантує фізичну та психологічну безпеку кожного учня.

Проілюструємо перехід від теорії до практики на прикладі впровадження інклюзивного підходу (що є правовою вимогою НУШ). Якщо історично фізична культура часто орієнтувалася на середньостатистичні нормативи, то сучасний учитель, спираючись на правову грамотність, розробляє адаптивні навчальні плани.

Під час уроку з елементами гімнастики вчитель використовує цифрові інструменти (наприклад, мобільні додатки для відеоаналізу рухів) для диференційованої корекції вправ учнів з різними фізичними можливостями. Це демонструє синергію: вчитель діє в межах правового поля (інклюзія), використовує цифрову компетентність та спирається на гуманістичну ідею поваги до особистості, закладену історичними традиціями.

Висновки. Резюмуючи результати дослідження, підкреслимо, що ефективність підготовки майбутнього вчителя фізичної культури прямо залежить від системності освітнього компонента «Вступ до спеціальності». Ключовими векторами цього процесу є:

- історична спадкоємність, що забезпечує тяглість гуманістичних цінностей української педагогіки;
- правова грамотність, яка стає гарантом безпеки та професійної відповідальності вчителя в умовах НУШ;
- професійна ідентичність, яка формується як результат усвідомлення студентом своєї місії через синтез досвіду минулого та вимог сучасності.

Така інтеграція дозволяє виховувати вчителя нового покоління – не виконавця, а суб'єкта освітнього права та фахівця з високим рівнем професійної стійкості.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури в межах пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності», визначенні критеріїв та рівнів сформованості професійної ідентичності студентів, а також в емпіричній перевірці ефективності інтеграції історичної та організаційно-правової складових підготовки в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Конох А. П., Коваленко Ю. О., Парій С. Б. Вступ до спеціальності і техніка безпеки : навч. посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 84 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
6. Ливацький О. Освітній компонент «Історія фізичної культури» як фундамент професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення : зб. наук. пр.* Харків : ХДАФК, 2025. С. 52–59.
7. Ливацький О. В., Отравенко О. В., Ливацька С. Ю. Роль освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2025. № 3. С. 136–146. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-136-146>
8. Мосейчук Ю. Ю., Байдюк М. Ю. Середня освіта. Фізична культура. Вступ до спеціальності : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 130 с.
9. Організатору інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти : електрон. навч.-метод. посібник / за заг. ред. С. В. Кириленко, І. Н. Євтушенко. Київ, 2025. 438 с.
10. Очкалов О. Ф. Сучасні професійні вимоги до фахівців із фізичної культури: інноваційні методи, професійна підготовка та адаптація до змін. *Актуальні питання фізичного виховання, спорту, здорового способу та якості життя : зб. тез III Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків : ХАІ, 2025. С. 100–103.
11. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів...», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898 [State standard of basic secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020 No. 898]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine «On education» of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16 sichnia 2020 r. № 463-IX [Law of Ukraine «On complete general secondary education» of January 16, 2020 No. 463-IX]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

4. Konokh, A. P., Kovalenko, Yu. O., & Parii, S. B. (2024). Vstup do spetsialnosti i tekhnika bezpeky [Introduction to the specialty and safety techniques]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].

5. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r [The concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 14, 2016 No. 988-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Lyvatskyi, O. (2025). Osvitnii komponent «Istoriia fizychnoi kultury» yak fundament profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Educational component «History of Physical Culture» as a foundation for professional training of specialists in physical culture and sports]. In: *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naseleennia – Actual Problems of Physical Education of Different Population Groups*. (pp. 52–59). Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].

7. Lyvatskyi, O. V., Otravenko, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2025). Rol osvitnioho komponentu «Teoriia i metody fizychnoho vykhovannia» u formuvanni profesiinykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [The role of the educational component «Theory and methods of physical education» in the formation of professional competencies of future physical education teachers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (3), 136–146. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-136-146> [in Ukrainian].

8. Moseichuk, Yu. Yu., & Baidiuk, M. Yu. (2021). Serednia osvita. Fizychna kultura. Vstup do spetsialnosti [Secondary education. Physical education. Introduction to the specialty]. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t im. Yu. Fedkovycha [in Ukrainian].

9. Kyrilenko, S. V., & Yevtushenko, I. N. (Eds.). (2025). Orhanizatoru innovatsiinoi diialnosti v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: elektron. navch.-metod. posibnyk [To the organizer of innovative activities in institutions of general secondary education: electronic educational and methodical manual]. Kyiv [in Ukrainian].

10. Ochkalov, O. F. (2025). Suchasni profesiini vymohy do fakhivtsiv iz fizychnoi kultury: innovatsiini metody, profesiina pidhotovka ta adaptatsiia do zmin [Modern professional requirements for physical culture specialists: innovative methods, professional training and adaptation to changes]. In: *Aktualni pytannia fizychnoho vykhovannia, sportu, zdorovoho sposobu ta yakosti zhyttia – Current Issues of Physical Education, Sports, Healthy Lifestyle and Quality of Life*. (pp. 100–103). Kharkiv: KhAI [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv...», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23 hrudnia 2020 r. № 2736 [On approval of the professional standard for the professions «Primary school teacher...», «Teacher of a general secondary education institution»: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated December 23, 2020 No. 2736]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].

Ливацький О. В., Очкалов О. Ф. Професійне становлення майбутнього вчителя фізичної культури: від історичних традицій до правових норм Нової української школи

У статті розглянуто проблему професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Особливу увагу приділено освітньому компоненту «Вступ до спеціальності», який виступає інтеграційною платформою для поєднання дисциплін «Історія фізичної культури» та «Організаційно-правові основи фізичної культури». Здійснено історико-ретроспективний аналіз розвитку педагогічних ідей, що формують гуманістичні цінності професії, та контент-аналіз сучасних нормативно-правових актів, які визначають діяльність учителя фізичної культури в умовах НУШ. Показано, що синергія історичної спадкоємності, правової грамотності та пропедевтичної підготовки забезпечує формування цілісної професійної ідентичності студента, сприяє розвитку його стійкості та відповідальності. Практичний кейс впровадження інклюзивного підходу та цифрових технологій ілюструє перехід від теоретичних засад до сучасної освітньої практики. Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні інтегративної ролі пропедевтичного курсу як системоутворюючого чинника професійної ідентичності майбутнього вчителя фізичної культури.

Ключові слова: вчитель фізичної культури, Нова українська школа, «Вступ до спеціальності», «Історія фізичної культури», «Організаційно-правові основи фізичної культури», історична спадкоємність, правова грамотність, інклюзія.

Lyvatskyi O. V., Ochkalov O. F. Professional development of a future physical education teacher: from historical traditions to the legal norms of the New Ukrainian School

The article examines the problem of professional formation of future physical education teachers within the framework of the «New Ukrainian School» (NUS) concept. Special attention is paid to the educational component «Introduction to the Specialty», which serves as an integrative platform for combining the disciplines «History of Physical Culture» and «Organizational and Legal Foundations of Physical Culture». A historical-retrospective analysis of the development of pedagogical ideas forming the humanistic values of the profession was conducted, along with a content analysis of modern regulatory acts that define the activities of physical education teachers under NUS conditions. It is shown that the synergy of historical continuity, legal literacy, and propedeutic training ensures the formation of a student's holistic professional identity and contributes to the development of their resilience and responsibility. A practical case study on the implementation of an inclusive approach and digital technologies illustrates the transition from theoretical foundations to modern educational practice.

Key words: physical education teacher, New Ukrainian School, «Introduction to the Specialty», «History of Physical Culture», «Organizational and Legal Foundations of Physical Culture», historical continuity, legal literacy, inclusion.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378.015.31:159.944:159.923

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-54-62>

Панасенко Елліна Анатоліївна,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.
ellinapanasenko@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0005-7855-7006>

Білаковський Олександр Ігорович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.
olexandrki@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0006-7191-539X>

Бережна Маргарита Анатоліївна,

асистент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.
rita.novak07@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1858-6689>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДІ У ТРЕНІНГОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на студентську молодь в умовах соціальної нестабільності, воєнних викликів та трансформацій освітнього середовища, що актуалізує потребу у формуванні внутрішніх адаптаційних ресурсів особистості. У сучасному науковому дискурсі стресостійкість розглядається як ключова інтегративна характеристика, що забезпечує ефективне функціонування індивіда в умовах невизначеності та підвищеного психологічного тиску. Водночас важливим чинником психологічної адаптації виступають soft skills компетентностей, які охоплюють комунікативні, емоційно-регуляційні та поведінкові аспекти діяльності особистості. У контексті модернізації системи вищої освіти зростає значення тренінгових технологій як науково обґрунтованого інструменту формування зазначених компетентностей у межах освітнього процесу. У зв'язку з цим особливої значущості набуває експериментальний підхід до впровадження тренінгових програм, що дозволяє емпірично перевірити їх ефективність у розвитку soft skills та стресостійкості студентської молоді.

Проблема формування soft skills компетентностей та стресостійкості студентської молоді є предметом активного наукового пошуку у сучасній психолого-педагогічній науці, що зумовлено зростанням вимог до адаптивності та психологічної стійкості особистості в умовах соціальних викликів. Теоретичні та практичні аспекти розвитку soft skills у здобувачів вищої

освіти висвітлено у працях О. Абрамової, О. Пуляк та А. Терещук, які обґрунтовують ефективність тренінгових технологій у формуванні м'яких навичок (Абрамова, Пуляк & Терещук, 2021), С. Горохової, яка розглядає інтерактивне навчання як ключовий механізм їх розвитку (Горохова, 2021), І. Демченко, що визначає організаційно-педагогічні умови їх формування (Демченко, 2023), а також О. Кірдан та О. Кірдан (Кірдан & Кірдан, 2021), Н. Коляди та О. Кравченко (Коляда & Кравченко, 2020), Л. Мандро (Мандро, 2022), М. Ячменик, О. Корнус, О. Браславська та І. Рожі (Ячменик та ін., 2022), у працях яких підкреслюється значення освітнього середовища та практико-орієнтованих підходів.

Питання стресостійкості та психологічної адаптації особистості розкрито у дослідженнях Е. Панасенко, яка аналізує особливості стресового стану студентів в умовах війни (Панасенко, 2023) та теоретичні засади стресостійкості (Панасенко & Савіщенко, 2024), Е. Панасенко та С. Березки, які обґрунтовують роль арттерапевтичних підходів у подоланні психологічної травми (Панасенко & Березка, 2025), а також Н. Булатевич та О. Кріт, які досліджують вплив копінг-стратегій на резильєнтність (Булатевич & Кріт, 2025). У зарубіжному науковому дискурсі С. Ансарі та Н. Ікбал доводять наявність тісного взаємозв'язку між рівнем стресу та резильєнтністю студентської молоді (Ansari & Iqbal, 2025).

Водночас, незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо розробленим залишається питання експериментального обґрунтування ефективності тренінгових програм у формуванні soft skills компетентностей і стресостійкості. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на впровадження експериментального підходу у тренінговому освітньому середовищі як цілісної системи розвитку особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження ефективності тренінгових форм організації освітнього процесу як засобу формування soft skills компетентностей і стресостійкості студентської молоді в умовах сучасних соціально-психологічних викликів.

Феномен soft skills компетентностей у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як інтегративна система надпрофесійних якостей, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, адаптивність поведінки та здатність особистості до саморегуляції в умовах невизначеності. У наукових дослідженнях підкреслюється, що до їх структури належать комунікативна компетентність, емоційний інтелект, критичне мислення та здатність до співпраці, які виступають ключовими чинниками успішної соціалізації (Абрамова, Пуляк & Терещук, 2021; Кірдан & Кірдан, 2021; Мандро, 2022). Водночас формування цих компетентностей потребує активного включення особистості у практичну діяльність, що моделює реальні соціальні ситуації (Абрамова, Пуляк & Терещук, 2021), а також використання інтерактивних форм навчання, зокрема тренінгових технологій (Горохова, 2021). У цьому контексті soft skills компетентності виступають не лише результатом освітнього процесу, а й важливим механізмом психологічної адаптації особистості.

Особливого значення набуває розуміння soft skills як динамічної структури, що формується під впливом соціальної взаємодії та рефлексивної діяльності. Як зазначають І. Демченко та О. Кірдан і О. Кірдан, ефективність їх розвитку забезпечується спеціально організованим освітнім середовищем, яке стимулює активну участь здобувачів (Демченко, 2023; Кірдан & Кірдан, 2021). При цьому розвиток м'яких навичок тісно пов'язаний із рівнем емоційної зрілості та саморегуляції поведінки, що визначає готовність особистості до професійної діяльності (Коляда & Кравченко, 2020). Дослідження М. Ячменик та ін. підтверджують, що сучасне освітнє середовище має забезпечувати формування не лише знань, а й адаптивних поведінкових стратегій (Ячменик та ін., 2022). Отже, soft skills компетентності постають як багатовимірна система, що інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти особистості.

У межах даного дослідження особлива увага приділяється експериментальному підходу до формування soft skills, який передбачає цілеспрямоване впровадження тренінгових програм у освітній процес. Такий підхід дозволяє не лише теоретично обґрунтувати ефективність педагогічних умов, але й емпірично перевірити їх вплив на розвиток особистості. Як підкреслює Л. Мандро, інтеграція soft skills у зміст освітніх програм має здійснюватися через активні методи навчання, що забезпечують набуття практичного досвіду (Мандро, 2022). У цьому контексті тренінгові технології виступають ефективним інструментом розвитку м'яких навичок, оскільки забезпечують моделювання реальних ситуацій та активну участь здобувачів у навчанні. Таким чином, експериментальне впровадження тренінгових програм є науково обґрунтованим засобом формування soft skills у студентської молоді.

Паралельно з розвитком soft skills важливим напрямом досліджень є вивчення стресостійкості як інтегральної характеристики особистості, що визначає її здатність ефективно функціонувати в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Стресостійкість розглядається як сукупність психологічних ресурсів, які забезпечують адаптацію до стресових ситуацій і збереження психічного благополуччя (Панасенко & Савіщенко, 2024). У дослідженнях Е. Панасенко доведено, що рівень стресостійкості безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності та психоемоційний стан здобувачів освіти (Панасенко, 2023). Водночас Н. Булатевич та О. Кріт підкреслюють значення копінг-стратегій у формуванні резильєнтності особистості (Булатевич & Кріт, 2025), що узгоджується з результатами зарубіжних досліджень, які підтверджують зв'язок між рівнем стресу та адаптаційними ресурсами (Ansari & Iqbal, 2025). Таким чином, розвиток стресостійкості є необхідною умовою ефективного функціонування особистості в сучасному соціальному середовищі.

Стресостійкість має складну багатокомпонентну структуру, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, які взаємодіють у процесі адаптації. Важливим чинником її розвитку є здатність до емоційної регуляції та усвідомлення власних переживань (Панасенко & Савіщенко, 2024). У цьому контексті значну роль відіграють тренінгові та арттерапевтичні підходи, які сприяють зниженню рівня тривожності та розвитку внутрішніх ресурсів особистості (Панасенко & Березка, 2025). Водночас стресостійкість формується у процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, що передбачає створення відповідних умов у освітньому середовищі. Отже, використання тренінгових технологій виступає ефективним засобом розвитку адаптивних механізмів поведінки та психологічної саморегуляції студентської молоді.

Тренінгові технології виступають ефективним засобом формування як soft skills компетентностей, так і стресостійкості, оскільки вони поєднують у собі елементи навчання, практики та рефлексії. Тренінг як форма організації навчального процесу дозволяє створити умови для активної взаємодії, розвитку комунікативних навичок та формування емоційної компетентності, забезпечуючи трансформацію теоретичних знань здобувачів освіти у практичний досвід, що безпосередньо проявляється у поведінці студентів. У процесі тренінгу учасники мають можливість моделювати складні життєві ситуації, аналізувати власні реакції та формувати нові поведінкові стратегії, що сприяє розвитку рефлексивності, самосвідомості та здатності до саморегуляції. Відтак, тренінг виступає не лише освітнім інструментом, але й засобом психологічного розвитку особистості.

У структурі експериментального впровадження тренінгових технологій особливе місце посідають системно організовані тренінгові курси, спрямовані на комплексний розвиток soft skills компетентностей та стресостійкості здобувачів вищої освіти. Наукові дослідження засвідчують, що інтеграція тренінгових форм у освітній процес забезпечує формування цілісної системи адаптивної поведінки особистості (Абрамова, Пуляк & Терещук, 2021; Мандро, 2022).

У межах освітніх програм першого бакалаврського рівня вищої освіти здобувачі послідовно опановують цілісний цикл із п'яти тренінгових дисциплін упродовж чотирьох років навчання,

що забезпечує поетапне формування soft skills компетентностей та стресостійкості як інтегральних характеристик особистості. Така логіка побудови освітнього процесу відповідає принципу поступового ускладнення змісту та забезпечує безперервність розвитку ключових компетентностей у динаміці професійного становлення. У межах експериментального дослідження було охоплено 190 здобувачів вищої освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», що дало змогу здійснити порівняльний аналіз показників розвитку soft skills компетентностей і рівня стресостійкості на початковому (1 курс) і завершальному (4 курс) етапах підготовки та оцінити ефективність довготривалого тренінгового впливу.

Система тренінгових дисциплін, впроваджена в освітній процес, структурована як послідовний комплекс взаємопов'язаних модулів, спрямованих на поетапне формування soft skills компетентностей та стресостійкості студентської молоді. Базовим компонентом цієї системи виступає тренінг тайм-менеджменту, орієнтований на розвиток навичок ефективної організації часу, саморегуляції діяльності та оптимізації поведінкових стратегій в умовах підвищеного навчального навантаження; його зміст передбачає опанування методів пріоритизації завдань, планування короткострокових і довгострокових цілей, а також подолання прокрастинації як чинника психоемоційного напруження, що у сукупності сприяє формуванню відчуття контролю над власною діяльністю та зниженню рівня стресу.

Наступним етапом є тренінг самопізнання та розвитку комунікативної компетентності, який забезпечує поглиблення рефлексивного усвідомлення власних психологічних особливостей, розвиток емпатії, здатності до ідентифікації емоційних станів і побудови ефективної міжособистісної взаємодії засобами групових дискусій, рольових ігор та процедур зворотного зв'язку, що, відповідно до наукових підходів, є ключовим компонентом формування soft skills (Горохова, 2021; Кірдан & Кірдан, 2021).

Подальший розвиток системи забезпечується тренінгом управління емоціями та розвитку впевненої поведінки, який спрямований на формування навичок емоційної регуляції, усвідомлення та контролю емоційних станів, використання технік майндфулнес, дихальних і когнітивно-поведінкових практик, а також розвиток асертивності як здатності до конструктивного відстоювання власної позиції без порушення міжособистісного балансу, що забезпечує підвищення емоційної стабільності особистості (Панасенко & Савіщенко, 2024).

Важливою складовою системи є тренінг лідерства та тимбілдінгу, орієнтований на розвиток навичок групової взаємодії, розподілу ролей, координації спільної діяльності та конструктивного вирішення конфліктів, що сприяє формуванню соціальної згуртованості, відповідальності та ефективної командної взаємодії як важливих складових професійної підготовки (Коляда & Кравченко, 2020).

Завершальним етапом виступає тренінг кар'єрного розвитку, який інтегрує попередньо сформовані компетентності у площину професійної самореалізації, забезпечуючи формування професійної ідентичності, розвиток навичок самопрезентації, стратегічного планування кар'єри та усвідомлення власних ресурсів і перспектив, що, за результатами досліджень, корелює зі зниженням рівня стресу та підвищенням психологічної стійкості особистості (Булатевич & Кріт, 2025; Ansari & Iqbal, 2025).

Отже, представлена система тренінгів функціонує як цілісна багаторівнева модель формування soft skills компетентностей і стресостійкості, у межах якої забезпечується послідовний розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових ресурсів особистості, що в сукупності визначають її здатність до ефективної адаптації, саморегуляції та професійного становлення в умовах сучасних соціальних викликів.

Результати первинного вимірювання засвідчили переважно середній і низький рівні сформованості комунікативних навичок, емоційної регуляції та саморегуляції поведінки у здобувачів першого курсу, тоді як на четвертому курсі зафіксовано суттєве підвищення показни-

ків за всіма параметрами, зокрема зростання рівня емоційної стійкості, емпатії, впевненості у взаємодії та здатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Особливо виражена позитивна динаміка спостерігалася у показниках стресостійкості, що підтверджує ефективність тренінгового впливу (Панасенко, 2023), а здобувачі старших курсів демонстрували вищий рівень усвідомлення власних емоційних станів та здатність до їх контролю.

У таблиці 1 представлено результати порівняльного аналізу рівнів сформованості soft skills компетентностей та стресостійкості здобувачів вищої освіти на 1 та 4 курсах, що відображають позитивну динаміку розвитку досліджуваних показників у процесі експериментального впровадження тренінгових дисциплін. Дані таблиці 1 засвідчують суттєве зменшення частки студентів із низьким рівнем розвитку ключових компетентностей та відповідне зростання показників високого рівня за всіма параметрами.

Таблиця 1

Динаміка сформованості soft skills компетентностей та стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах експериментального впровадження тренінгових дисциплін (n = 190)

Показник	1 курс (низький)	1 курс (середній)	1 курс (високий)	4 курс (низький)	4 курс (середній)	4 курс (високий)	Приріст високого рівня (%)	Метод мат. статистики (результат)
Комунікативні навички	42	46	12	10	48	42	+30	t=4,21; p≤0,01
Емоційна регуляція	48	40	12	12	44	44	+32	t=4,35; p≤0,01
Саморегуляція поведінки	45	43	12	11	45	44	+32	t=4,28; p≤0,01
Емпатія	40	47	13	9	46	45	+32	t=4,40; p≤0,01
Впевнена поведінка	44	44	12	10	47	43	+31	t=4,18; p≤0,01
Стресостійкість	50	38	12	13	42	45	+33	t=4,52; p≤0,01
Здатність до командної роботи	38	49	13	8	47	45	+32	t=4,33; p≤0,01
Ініціативність і відповідальність	46	42	12	12	46	42	+30	t=4,16; p≤0,01

Результати математико-статистичної обробки, зокрема за t-критерієм Стюдента, підтверджують статистично значущі відмінності між показниками на початковому та завершальному етапах дослідження ($p \leq 0,01$). Це свідчить про ефективність системного використання тренінгових технологій у формуванні soft skills компетентностей та стресостійкості студентської молоді. Таким чином, отримані результати дозволяють констатувати наявність достовірного позитивного впливу експериментальної програми на розвиток особистісних і професійно значущих якостей здобувачів.

Узагальнення результатів експериментального впровадження тренінгових курсів дозволяє констатувати, що їх системна реалізація забезпечує інтегративний розвиток soft skills компетентностей і стресостійкості як взаємопов'язаних компонентів психологічної зрілості особистості, що формується через активізацію міжособистісної взаємодії, рефлексивних процесів і механізмів саморегуляції, забезпечуючи перехід від декларативного до діяльнісного рівня опанування та трансформацію набутих знань у стійкі поведінкові стратегії. У цьому контексті soft skills постають не лише як результат освітнього впливу, а як внутрішній адаптаційний ресурс, що визначає ефективність функціонування особистості в умовах невизначеності та підвищеного психоемоційного навантаження.

Розвиток стресостійкості в межах тренінгового середовища відбувається шляхом формування ефективних копінг-стратегій, удосконалення емоційної регуляції та актуалізації внутріш-

ніх психологічних ресурсів, що зумовлює зниження тривожності, підвищення психологічної витривалості та закріплення адаптивних моделей реагування через їх апробацію у безпечному соціально-психологічному просторі. Водночас реалізація тренінгових курсів у контексті формувального експерименту забезпечує можливість цілеспрямованого впливу на особистісний розвиток із подальшою фіксацією динаміки змін поведінкових, емоційних і соціальних характеристик, а використання інтерактивних методів, зокрема рольового моделювання та рефлексивних практик, сприяє глибинній трансформації особистісних структур.

Отже, експериментальне впровадження тренінгових курсів підтверджує їх високу ефективність як інструменту комплексного розвитку soft skills компетентностей і стресостійкості студентської молоді, що обґрунтовує доцільність їх подальшої інтеграції у систему вищої освіти як інноваційного ресурсу підготовки психологічно стійкого та соціально адаптованого фахівця. Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому емпіричному аналізі довготривалої ефективності тренінгових програм із урахуванням індивідуально-психологічних і соціокультурних детермінант, а також у розробленні стандартизованих психодіагностичних інструментів і впровадженні цифрових та гібридних форматів тренінгової взаємодії.

Список використаної літератури

1. Абрамова О. В., Пуляк О. В., Терещук А. І. Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 18(47). С. 10–28.
2. Булатевич Н., Кріт О. Вплив копінг-стратегій на резильєнтність та психоемоційний стан підлітків. *Психологічний часопис*. 2025. № 11(1). С. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2025.11.1.5>
3. Горохова С. І. Формування soft skills у майбутніх фахівців засобами інтерактивного навчання. *Професійна педагогіка*. 2021. № 2. С. 56–62.
4. Демченко І. С. Організаційно-педагогічні умови формування soft skills у студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2023. № 4. С. 98–102.
5. Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 152–160. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144)
6. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3 (27). С. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686>
7. Мандро Л. «Soft skills» у змісті освітніх програм закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2, № 49. С. 149–155. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.30>
8. Панасенко Е. Емпіричне дослідження особливостей стресового стану здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2023. Вип. 68. С. 236–251. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2023.68.16>
9. Панасенко Е. А., Березка С. В. Арттерапевтичні підходи у подоланні психологічної травми юнаками в умовах війни. *Габітус*. 2025. № 74. С. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.23>
10. Панасенко Е. А., Савіщенко В. М. Стресостійкість особистості в дискурсі психологічних досліджень. *Габітус*. 2024. Вип. 66. С. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.4>
11. Ячменик М., Корнус О., Браславська О., Рожі І. Особливості формування «soft skills» у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 2. С. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262819>

12. Ansari S., Iqbal N. Association of stress and resilience in college students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2025. Vol. 236. Art. no. 113006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.113006>

References

1. Abramova, O. V., Puliak, O. V., & Tereshchuk, A. I. (2021). Formuvannia miakyykh navychok u здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій [Formation of soft skills in students through the use of training technologies]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Seriya "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Postgraduate Education: Collection of Scientific Papers «Educational Sciences Series»*, 18(47), 10–28 [in Ukrainian].
2. Bulatevych, N., & Krit, O. (2025). Vplyv kopinh-strategii na rezylentnist ta psykhoemotsiynyi stan pidlitkiv [The impact of coping strategies on the resilience and psycho-emotional state of adolescents]. *Psykholohichni chasopys – Psychological Journal*, 11(1), 55–67. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2025.11.1.5> [in Ukrainian].
3. Horokhova, S. I. (2021). Formuvannia soft skills u maibutnikh fakhivtsiv zasobamy interaktyvnoho navchannia [Formation of soft skills in future specialists by means of interactive learning]. *Profesiina pedahohika – Professional pedagogy*, (2), 56–62 [in Ukrainian].
4. Demchenko, I. S. (2023). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia soft skills u studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Organizational and pedagogical conditions for the formation of soft skills in higher education students]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, (4), 98–102 [in Ukrainian].
5. Kirdan, O., & Kirdan, O. (2021). Formuvannia soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти [Formation of soft skills of students in the educational process of higher education institution]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 2(6), 152–160. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144) [in Ukrainian].
6. Koliada, N., & Kravchenko, O. (2020). Praktychnyi dosvid formuvannia "soft skills" v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical experience of "soft-skills" formation in terms of higher education institution]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 3(27), 137–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686> [in Ukrainian].
7. Mandro, L. (2022). "Soft skills" u zmisti osvithnikh prohram zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [«Soft skills» in the content of educational programs of higher education institutions of Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 2(49), 149–155. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.30> [in Ukrainian].
8. Panasenko, E. (2023). Empirychne doslidzhennia osoblyvosti stresovoho stanu здобувачів вищої освіти в умовах війни [Empirical research of the stress state features of students of higher education in the conditions of war]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, (68), 236–251. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2023.68.16> [in Ukrainian].
9. Panasenko, E. A., & Berezka, S. V. (2025). Artterapevtychni pidkhody u podolanni psykhologichnoi travmy yunakamy v umovakh viiny [Art therapeutic approaches to overcoming psychological trauma in adolescents in the context of war]. *Habitus*, (74), 130–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.23> [in Ukrainian].
10. Panasenko, E. A., & Savishchenko, V. M. (2024). Stresostiikist osobystosti v dyskursi psykhologichnykh doslidzhen [Resilience of personality in the discourse of psychological research]. *Habitus*, (66), 31–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.4> [in Ukrainian].
11. Yachmenyk, M., Kornus, O., Braslavska, O., & Rozhi, I. (2022). Osoblyvosti formuvannia "soft skills" u здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти [Features of soft skills formation in higher education students in the conditions of the higher educa-

tion pedagogical institution]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, (2), 16–25. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262819> [in Ukrainian].

12. Ansari, S., & Iqbal, N. (2025). Association of stress and resilience in college students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, (236), 113006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.113006> [in English].

Панасенко Е. А., Білаковський О. І., Бережна М. А. Експериментальний підхід до формування soft skills компетентностей і стресостійкості молоді у тренінговому освітньому середовищі

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження формування soft skills компетентностей і стресостійкості студентської молоді в умовах тренінгового освітнього середовища. Розкрито сутність soft skills як інтегративного комплексу надпрофесійних компетентностей, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію та адаптацію особистості. Окреслено психологічний зміст стресостійкості як здатності особистості зберігати функціональну стабільність в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Проаналізовано наукові підходи до формування м'яких навичок і психологічної стійкості у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Обґрунтовано доцільність використання тренінгових технологій як ефективного засобу розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Представлено структуру тренінгових курсів, що впроваджуються упродовж чотирьох років навчання в межах освітніх програм бакалаврського рівня вищої освіти. Зокрема, впроваджено тренінг тайм-менеджменту, тренінг самопізнання та розвитку комунікативної компетентності, тренінг управління емоціями та розвитку впевненої поведінки, тренінг лідерства та тимбілдингу, а також тренінг кар'єрного розвитку. Описано зміст зазначених тренінгових дисциплін, спрямованих на розвиток емоційної регуляції, комунікативної компетентності, саморегуляції поведінки та соціальної взаємодії. У статті наведено результати експериментального дослідження за участю 190 здобувачів вищої освіти. Здійснено порівняльний аналіз показників розвитку soft skills компетентностей і стресостійкості на першому та четвертому курсах навчання. Встановлено статистично значущу позитивну динаміку за всіма досліджуваними параметрами, що підтверджено методами математичної статистики. Доведено ефективність системного впровадження тренінгових дисциплін у формуванні адаптивних поведінкових стратегій та психологічної стійкості особистості. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм і розроблення психолого-педагогічних умов підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: soft skills компетентності, стресостійкості, тренінгові технології, емоційна регуляція, комунікативна компетентність, емпатія, командна взаємодія.

Panasenko E. A., Bilakovskiy O. I., Berezhna M. A. Experimental approach to the formation of soft skills competencies and stress resilience of youth in a training-based educational environment

The article provides a theoretical substantiation and an experimental study of the formation of soft skills and stress resilience in student youth within a training-based educational environment. The essence of Soft Skills is revealed as an integrative complex of supra-professional competencies that ensure effective interpersonal interaction and adaptation of the individual. The psychological content of stress resilience is outlined as the ability of an individual to maintain functional stability under conditions of increased psycho-emotional load. Scientific approaches to the formation of soft skills and psychological resilience in both domestic and foreign studies are analyzed. The expediency of using training technologies as an effective means of developing key competencies of students is sub-

stantiated. The structure of training courses implemented over four years of study within bachelor's level higher education programs is presented. In particular, the following trainings were introduced: time management training, self-awareness and communicative competence development training, emotional regulation and assertive behavior training, leadership and teambuilding training, as well as career development training. The content of these training disciplines aimed at developing emotional regulation, communicative competence, behavioral self-regulation, and social interaction is described. The article presents the results of an experimental study involving 190 higher education students. A comparative analysis of the development indicators of Soft Skills and stress resilience at the 1st and 4th years of study was carried out. A statistically significant positive dynamic was established across all studied parameters, which is confirmed by methods of mathematical statistics. The effectiveness of the systematic implementation of training disciplines in forming adaptive behavioral strategies and psychological resilience of the individual is proven. The obtained results can be used to improve educational programs and to develop psychological and pedagogical conditions for training competitive professionals.

Key words: soft skills competencies, stress resilience, training technologies, emotional regulation, communicative competence, empathy, teamwork.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 10.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378.147:001.891:57.087

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-63-69>

Пушкарьова Ярослава Миколаївна,

кандидатка хімічних наук, доцентка,
доцентка кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна.

yaroslava.pushkarova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9856-7846>

Рева Тетяна Дмитрівна,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна.

revatd@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-4804-2113>

Зайцева Галина Миколаївна,

кандидатка хімічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна.

g.zaitseva@nmu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-3138-6324>

Чхало Оксана Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна.

ochkhalo@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-8874-4674>

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З БІОТЕХНОЛОГІЙ ТА БІОІНЖЕНЕРІЇ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку біотехнологій характеризується підвищенням вимог до підготовки фахівців, здатних здійснювати науково-дослідну діяльність на високому професійному рівні. У цьому контексті ключового значення набуває формування дослідницької компетентності як інтегрованої характеристики, що забезпечує здатність до постановки наукових проблем, планування експерименту, аналізу та інтерпретації результатів дослідження (Швед та ін., 2019).

Дослідницька компетентність розглядається як багатокомпонентне утворення, що забезпечує поєднання знань та умінь, необхідних для здійснення науково-дослідної діяльності.

Вона передбачає не лише опанування методології наукового дослідження, але й здатність до її практичного застосування, критичного аналізу отриманих результатів та рефлексії власної дослідницької діяльності. Важливою характеристикою дослідницької компетентності є її міждисциплінарний характер, оскільки вона формується на перетині природничо-наукової, методологічної та статистичної підготовки (Зайцева та ін., 2024; George-Reyes et al., 2023). Це зумовлює необхідність інтеграції знань і забезпечення здатності до їх комплексного застосування у процесі наукового пізнання.

Ефективне формування дослідницької компетентності потребує спеціально організованого навчального середовища, яке поєднує теоретичну підготовку та практико-орієнтовану дослідницьку діяльність. У цьому контексті особливого значення набуває структуризація освітніх компонентів, що забезпечує методологічну підготовку здобувачів (Roman, 2021).

У системі підготовки магістрів за спеціальністю G21 «Біотехнології та біоінженерія» провідну роль відіграє освітній компонент «Методологія та організація наукових досліджень», який забезпечує засвоєння принципів наукового пізнання, методології дослідження та організації експериментальної діяльності. Професійна підготовка у цій галузі має експериментально-дослідницький характер, що передбачає розвиток аналітичного мислення здобувача, вміння опрацьовувати експериментальні данні. У зв'язку із вищезазначеним, з нашої точки зору, важливим є формування у студентів дослідницького стилю мислення як основи професійної підготовки.

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування дидактичного потенціалу освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» та визначення особливостей його реалізації у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

Теоретична значущість полягає в уточненні підходів до структури дослідницької компетентності, а практична – у можливості використання запропонованої дидактичної моделі у підготовці магістрів з біотехнологій та біоінженерії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування дослідницької компетентності у сфері біотехнологій розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь науково-дослідної діяльності. Його специфіка визначається експериментальним характером професійної діяльності, що передбачає здатність до постановки наукової проблеми, формулювання гіпотези, вибору методів дослідження та інтерпретації результатів. На відміну від загальнотеоретичної підготовки, дослідницька діяльність у біотехнології безпосередньо пов'язана з аналізом біологічних систем, мікробіологічними та біохімічними процесами, а також статистичною обробкою даних (Шолойко та ін., 2026; Stan et al., 2022). Це зумовлює необхідність практичного спрямування методологічної підготовки.

Отже, формування дослідницької компетентності потребує побудови цілісної дидактичної моделі, яка відображає логіку наукового дослідження та забезпечує перехід від засвоєння знань до їх застосування на практиці.

У цьому процесі освітній компонент «Методологія та організація наукових досліджень» виконує інтеграційну функцію, забезпечуючи перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх продуктивного застосування у науковому пошуку. Реалізація його дидактичного потенціалу ґрунтується на поєднанні проблемного навчання, дослідницького та діяльнісного підходів, а також міждисциплінарної інтеграції. Вони реалізуються відповідно до принципів науковості, системності, послідовності, практичної спрямованості та інтегративності. Ключовим дидактичним інструментом є система навчально-дослідницьких завдань, яка моделює логіку реального наукового дослідження та забезпечує поступове ускладнення пізнавальної діяльності здобувачів. Самостійна робота здобувачів виступає важливим чинником формування автономності дослідницького мислення та здатності до прийняття рішень у науковому пошуку. Таким чином, освітній компонент функціонує як цілісна педагогічна система.

У межах реалізації освітнього компоненту застосовується система навчально-дослідницьких завдань різного рівня складності, яка відображає поступове ускладнення пізнавальної діяльності здобувачів та забезпечує перехід від репродуктивного до продуктивного рівня засвоєння методології наукового дослідження. До її складу входять:

- аналітико-репродуктивні завдання, спрямовані на засвоєння та відтворення базових положень методології наукового дослідження;
- аналітико-пошукові завдання, що передбачають критичне опрацювання наукових джерел і порівняльний аналіз підходів до організації дослідницької діяльності;
- конструктивно-моделювальні завдання, орієнтовані на проєктування структури дослідницького процесу та узгодження його основних компонентів;
- інтерпретаційно-аналітичні завдання, спрямовані на обґрунтування логіки отримання результатів та їх подальшу наукову інтерпретацію;
- інтегративні завдання, що передбачають синтез усіх етапів наукового дослідження у цілісну дослідницьку модель.

Зазначена система завдань виконує функцію операційного механізму організації дослідницької діяльності та забезпечує відтворення логіки наукового пізнання в освітньому процесі. Її реалізація конкретизується через послідовність навчальних дій здобувачів, що відповідають різним рівням складності дослідницьких завдань.

На когнітивному етапі домінують завдання, спрямовані на формування базових уявлень про структуру наукового дослідження. Здобувачі визначають об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження, обґрунтовують вибір методів, здійснюють критичний аналіз наукових джерел із виокремленням елементів їх структури та ознак наукової новизни.

На етапі опанування емпіричних основ дослідження виконуються завдання, пов'язані з розрізненням методів наукового пізнання (спостереження, експеримент, вимірювання), а також із первинним збором, систематизацією та попередньою інтерпретацією експериментальних даних у межах поставленої наукової проблеми.

Проектувальний етап передбачає розроблення структури дослідницького проєкту, обґрунтування його актуальності, визначення теоретичної або прикладної значущості, формулювання елементів наукової новизни та забезпечення логічної узгодженості між метою, завданнями й очікуваними результатами.

Аналітико-рефлексивний етап орієнтований на оцінювання достовірності отриманих результатів, виявлення методологічних обмежень, інтерпретацію даних і визначення їх практичної значущості, включно з можливостями впровадження у біотехнологічну або фармацевтичну практику.

На завершальному етапі здобувачі моделюють повний цикл наукового дослідження – від постановки проблеми до формулювання висновків – із обґрунтуванням гіпотези, доббором методів та логіки дослідницького процесу. Окрему увагу приділено статистичній обробці результатів та їх інтерпретації в контексті перевірки дослідницьких гіпотез.

Таким чином, система навчально-дослідницьких завдань та етапів їх реалізації утворює цілісну дидактичну модель формування дослідницької компетентності, яка інтегрує змістовий, процесуальний і результативний компоненти підготовки здобувачів вищої освіти. Її концептуальна цілісність забезпечується узгодженістю між типами завдань, логікою їх ускладнення та етапами засвоєння дослідницької діяльності.

Запропонована модель виконує організаційну, методичну та прогностичну функції. Організаційна функція полягає у структуруванні освітнього процесу відповідно до логіки наукового дослідження; методична – у визначенні системи педагогічних засобів, форм і типів завдань, що забезпечують поетапний розвиток дослідницьких умінь; прогностична – у можливості моделювання траєкторій формування дослідницької компетентності та визначення рівнів її сформованості на різних стадіях навчання.

Кожен етап моделі характеризується власною метою, змістовим наповненням і очікуваними результатами, однак не функціонує автономно. Етапи утворюють взаємопов'язану систему послідовного ускладнення, у якій кожний наступний рівень спирається на попередній та одночасно трансформує його, забезпечуючи розвиток дослідницької компетентності.

У структурі моделі доцільно виокремити три взаємопов'язані рівні:

1. Когнітивний рівень передбачає засвоєння теоретичних основ наукового дослідження, формування уявлень про його структуру, логіку та методологічні принципи. На цьому рівні формується понятійний апарат дослідницької діяльності, забезпечується розуміння сутності наукової проблеми, об'єкта, предмета, мети та методів дослідження.

2. Операційно-діяльнісний рівень спрямований на формування практичних умінь планування та реалізації дослідницького процесу, добору методів, організації експериментальної роботи та опрацювання наукових даних. На цьому етапі відбувається перехід від теоретичного засвоєння до застосування знань у змодельованих або реальних дослідницьких ситуаціях.

3. Рефлексивно-оцінювальний рівень забезпечує розвиток здатності до аналізу результатів дослідження, оцінювання їх достовірності, критичного осмислення отриманих даних і формулювання обґрунтованих висновків. Важливою складовою є формування навичок самокорекції дослідницької діяльності та рефлексії її результативності.

Вибір зазначених рівнів зумовлений логікою поетапного засвоєння дослідницької діяльності, що відповідає загальноприйнятим підходам до структурування пізнавальної активності в компетентісно орієнтованому навчанні та відображає перехід від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування та рефлексії (Пушкарьова, 2025).

Така трирівнева організація відображає логіку наукового пізнання та забезпечує поступовий перехід від засвоєння знань до їх практичного застосування й подальшого критичного осмислення. Представлена модель дозволяє інтерпретувати освітній компонент як відтворення структури реального наукового дослідження в освітньому процесі, що забезпечує максимальне наближення навчальної діяльності до професійної дослідницької практики.

Деталізація етапів у таблиці 1 дозволяє конкретизувати загальну трирівневу модель формування дослідницької компетентності. Зокрема, емпірично-діяльнісний та проєктувальний етапи відповідають операційно-діялісному рівню, тоді як аналітико-рефлексивний та інтегративно-результативний – рефлексивно-оцінювальному. Модель має теоретико-методичний характер і базується на узагальненні сучасних підходів до формування дослідницької компетентності:

Таблиця 1

**Поетапне формування дослідницької компетентності у межах освітнього компоненту
«Методологія та організація наукових досліджень»**

Етап формування	Очікувані результати
Когнітивний	Сформовані уявлення про логіку наукового пізнання; здатність до постановки наукової проблеми.
Емпірично-діяльнісний	Здатність застосовувати методи наукового дослідження; формування базових дослідницьких умінь.
Проектувальний	Сформованість умінь проєктування наукового дослідження; логічна узгодженість його структурних елементів.
Аналітико-рефлексивний	Розвиток критичного мислення; здатність до наукового аналізу та інтерпретації результатів.
Інтегративно-результативний	Сформована здатність до самостійної дослідницької діяльності.

Висновки. У статті здійснено теоретико-методичне обґрунтування дидактичного потенціалу освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» у контексті формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів з біотехнологій та біоінженерії.

Встановлено, що формування дослідницької компетентності є ефективним за умови цілеспрямованої організації навчально-дослідницької діяльності, яка відтворює логіку наукового пізнання та забезпечує послідовний перехід від засвоєння методологічних знань до їх практичного застосування, інтерпретації результатів і рефлексії дослідницького процесу.

Розроблено поетапну дидактичну модель реалізації освітнього компоненту, що інтегрує трирівневу структуру дослідницької компетентності та систему навчально-дослідницьких завдань різного рівня складності. Показано, що така модель забезпечує узгодження змістового, процесуального та результативного компонентів дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти та сприяє поетапному формуванню дослідницької компетентності.

Обґрунтовано, що освітній компонент виконує інтеграційну функцію у підготовці магістрів біотехнологічного профілю, оскільки забезпечує цілісну інтеграцію теоретичної, методологічної та практико-орієнтованої складових дослідницької діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв, показників та діагностичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Швед О. В., Губицька І. І., Парашин Ж. Д., Лобур І. П., Губрій З. В., Петріна Р. О., Кричківська А. М., Новіков В. П. Особливості освітнього процесу у сфері біотехнології та промислової фармації в технічних університетах. *European Humanities Studies: State and Society*. 2019. № 3(II). С. 152–168. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.3-II.12>
2. Зайцева Г. М., Стучинська Н. В., Пушкарьова Я. М. Формування дослідницьких навичок у майбутніх фармацевтів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 2. С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-3>
3. George-Reyes C. E., López-Caudana E. O., Ramírez-Montoya M. S. Research Competencies in University Students: Intertwining Complex Thinking and Education 4.0. *Contemporary Educational Technology*. 2023. Vol. 15, Issue 4. Art. no. ep478. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>
4. Roman A. Research competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of Research Publications*. 2021. Vol. 78, Issue 1. P. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>
5. Шолойко Н. В., Коновалова Л. В., Коношевич Л. В., Храпійчук Г. В. Компетентнісний підхід у фармацевтичній, біотехнологічній та біоінженерній освіті: інтеграція цифрових, інженерних та етичних компонентів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2026. № 1. С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2026-1-12>
6. Stan M. M., Dumitru C., Dicu M. M., Tudor S. L., Langa C., Lazar A. N. Modelling Research Competence in Social and Engineering Sciences at Master's Level Programs: A Scoping Review. *Sustainability*. 2022. № 15(1). Art. no. 574. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15010574>
7. Пушкарьова Я. М. Теоретико-методичні основи дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 3. С. 147–152. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-147-152>

References

1. Shved, O., Hubytska, I., Parashchyn, Z. D., Lobur, I., Gubriy, Z., Petrina, R., Krychkovskaa, A., & Novikov, V. (2019). Osoblyvosti osvithnoho protsesu u sferi biotekhnolohii ta promyslovoi farmatsii v tekhnichnykh universytetakh [Peculiarities of the educational process in the field biotechnology and industrial pharmacy in technical universities]. *European Humanities Studies: State and Society*, 3(II), 152–168. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.3-II.12> [in Ukrainian].

2. Zaitseva, G. M., Stuchynska, N. V., & Pushkarova, Ya. M. (2024). Formuvannia doslidnytskykh navychok u maibutnikh farmatsevtiv [Formation of research skills of future pharmacists]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti dyskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (2), 16–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-3> [in Ukrainian].

3. George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Research Competencies in University Students: Intertwining Complex Thinking and Education 4.0. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep478. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>

4. Roman, A. (2021). Research competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of Research Publications*, 78(1), 37–44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>

5. Sholoiko, N., Konovalova, L., Konoshevych, L., & Khrapiichuk, H. (2026). Kompetentnisnyi pidkhid u farmatsevtichnii, biotekhnolohichnii ta bioinzhenernii osviti: intehtatsiia tsyfrovyykh, inzhenernykh ta etychnykh komponentiv [Competence-based approach in pharmaceutical, biotechnology, and bioengineering education: integration of digital, engineering and ethical components]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti dyskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (1), 83–88. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2026-1-12> [in Ukrainian].

6. Stan, M. M., Dumitru, C., Dicu, M. M., Tudor, S. L., Langa, C., & Lazar, A. N. (2022). Modelling Research Competence in Social and Engineering Sciences at Master's Level Programs: A Scoping Review. *Sustainability*, 15(1), 574. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15010574>

7. Pushkarova, Ya. M. (2025). Teoretyko-metodychni osnovy doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv farmatsii [Theoretical and methodological foundations of research competence of future masters of pharmacy]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (3), 147–152. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-147-152> [in Ukrainian].

Пушкарьова Я. М., Рева Т. Д., Зайцева Г. М., Чхало О. М. Освітній компонент «Методологія та організація наукових досліджень» як засіб організації дослідницької підготовки магістрів з біотехнологій та біоінженерії

У статті здійснено теоретико-методичне обґрунтування ролі освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» у процесі формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю G21 «Біотехнології та біоінженерія». Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до підготовки фахівців біотехнологічного профілю, здатних до самостійної науково-дослідної діяльності, критичного аналізу експериментальних даних та обґрунтованої інтерпретації результатів досліджень. Дослідницька компетентність розглядається як інтегративне утворення, що характеризується узгодженістю її відповідних структурних компонентів. Показано, що її формування потребує цілеспрямованої організації навчального процесу, який забезпечує поступовий перехід від засвоєння методологічних знань до їх практичного застосування у дослідницькій діяльності.

У межах дослідження обґрунтовано дидактичний потенціал освітнього компоненту, який реалізується через поєднання проблемного навчання, діяльнісного підходу та міждисциплінарної інтеграції. Встановлено, що ключовим механізмом формування дослідницької компетентності виступає система навчально-дослідницьких завдань різного рівня складності, яка забезпечує поступове ускладнення пізнавальної діяльності здобувачів. Запропоновано поетапну дидактичну модель формування дослідницької компетентності, що включає когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний етапи. Визначено, що зазначені етапи відображають логіку наукового пізнання та забезпечують відтворення структури реального дослідницького процесу в освітньому середовищі.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту підготовки магістрів з біотехнологій та біоінженерії, а також для розроблення критеріїв оцінювання сформованості дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: дослідницька компетентність, освітній компонент, дидактична модель, компетентнісний підхід.

Pushkarova Ya. M., Reva T. D., Zaitseva G. M., Chkhalo O. M. Educational component «Methodology and organization of scientific research» as a means of organizing research training for master's students in biotechnology and bioengineering

The article provides a theoretical and methodological substantiation of the role of the educational component «Methodology and organization of scientific research» in the development of research competence among master's students in G21 «Biotechnology and Bioengineering». The relevance of the study is determined by the increasing demands for training specialists capable of independent scientific research activity, critical analysis of experimental data and evidence-based interpretation of research results in the field of biotechnology. Research competence is viewed as an integrative entity characterized by the coherence of its respective structural components. It is demonstrated that its formation requires a purposeful organization of the educational process, ensuring a gradual transition from the acquisition of methodological knowledge to its practical application in research activities.

The study substantiates the didactic potential of the educational component, which is implemented through the combination of problem-based learning, activity-based approaches and interdisciplinary integration. It is established that the key mechanism for developing research competence is a system of learning and research tasks of increasing complexity, which ensures a progressive development of students' cognitive and analytical activities. A staged didactic model for the formation of research competence is proposed, including cognitive, operational-practical and reflective-evaluative stages. These stages reflect the logic of scientific inquiry and reproduce the structure of real research processes within the educational environment.

The findings of the study may be applied to improve the training programs for master's students in biotechnology and bioengineering, as well as to develop criteria and tools for assessing the level of research competence formation in higher education.

Key words: research competence, educational component, didactic model, competency-based approach.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 21.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378:352

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-70-79>

Сасенко Ольга Олександрівна,

кандидат економічних наук, доцент,

доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

olgasaenko512@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9438-0304>

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО, ЕКОНОМІЧНОГО ТА КУЛЬТУРНОГО ЕФЕКТУ ПАРТНЕРСТВА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД¹

Партнерство закладів вищої освіти (ЗВО) і територіальних громад сьогодні є однією з ключових форм взаємодії суспільних інститутів, що сприяє реалізації соціальних, економічних і культурних завдань розвитку регіонів. Таке партнерство включає обмін ресурсами, знаннями, інноваційними практиками та спільну реалізацію проєктів у сферах освіти, зайнятості, інклюзії, культури, здоров'я та підприємництва. На тлі структурних трансформацій, посилені глобалізацією та кризовими викликами (в тому числі – пандемією COVID-19 та триваючою війною в Україні), виникає гостра потреба в об'єктивній оцінці впливу цих партнерських відносин на благополуччя громад, розвиток людського капіталу, підвищення конкурентоспроможності територій та соціально-культурної динаміки.

У багатьох регіонах відсутні системні, методично обґрунтовані підходи до кількісного та якісного вимірювання ефектів такої взаємодії. Це ускладнює формування доказово обґрунтованої політики у сфері міжсекторальної співпраці та планування інвестицій у партнерські програми.

Таким чином, постає проблема недостатньої розробленості методичних підходів до оцінювання соціального, економічного та культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти та територіальної громади, що перешкоджає ефективному управлінню такими процесами та оптимізації ресурсів.

Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що дослідження формує методичну основу для: підвищення якості прийняття управлінських рішень у місцевих громадах; оптимізації взаємодії університетів з місцевими стейкхолдерами; оцінювання суспільної вартості інвестицій у соціальні та культурні проєкти; розробки ефективних індикаторів сталого розвитку.

У науковій літературі існують значущі дослідження, що започатковують розв'язання проблеми вимірювання ефектів міжсекторального партнерства. Зокрема, виділяються такі напрямки:

– теоретичні основи міжорганізаційної взаємодії (класичні праці з мережевого управління, партнерства у публічному секторі: К. Анселл, Е. Гаш (Ansell & Gash, 2008); Е.-Г. Клайн, Ю. Еделенбос, Б. Стейн (Klijn et al., 2010); К. Г. Прован, П. Кеніс (Provan & Kenis, 2008), які окреслюють загальні механізми успішної співпраці, але не надають специфічного інструментарію оцінювання ефектів;

– дослідження громадсько-університетського партнерства: Г. Етцковіц, Л. Лейдесдорф (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000); М. Перкманн, Р. Саландра, В. Тартарі, М. МакКелві, А. Х'юз

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

(Perkmann et al., 2021); С. М. Брезніц, М. П. Фельдман (Breznitz & Feldman, 2012), які систематизують моделі взаємодії та вплив на інноваційний розвиток, підприємництво та навчальні процеси, але обмежені у застосуванні до широкого спектру соціальних і культурних ефектів;

– праці з оцінювання соціального капіталу: Р. Д. Патнем (Putnam, 2000); М. Вулкок, Д. Нараян (Woolcock & Narayan, 2000); Дж. С. Коулман (Coleman, 1988), які пропонують концептуальні підходи до вимірювання суспільної взаємодії, але не охоплюють повною мірою специфіку партнерства ЗВО;

– емпіричні дослідження взаємодії ЗВО з місцевими громадами в Україні: Є. М. Хриков, О. І. Кравченко, Н. С. Васиньова (Хриков та ін., 2021; Кравченко та ін., 2021; Кравченко та ін., 2023); Д. Шеренговський, К. Мезенцев, К. Шуварська (Порадник: як співпрацювати університетам і громадам, 2024); А. П. Лелеченко, О. І. Васильєва, В. С. Куйбіда, А. Ф. Ткачук (Лелеченко та ін., 2017), які розглядають наслідки освітніх проєктів, проте не формулюють універсальної методології оцінювання ефектів.

Хоча ці праці започатковують фундаментальні уявлення про партнерство, наразі відсутні комплексні та апробовані методичні підходи, що дозволяють одночасно оцінювати соціальні, економічні та культурні ефекти партнерських ініціатив у розрізі територіальних громад.

Авторка цієї статті спирається на вищенаведені дослідження, але розширює фокус: зосереджує увагу на створенні чіткої методичної схеми, інтегруючої кількісні й якісні показники, придатної для практичного використання в оцінювання ефектів партнерства ЗВО та ТГ.

Незважаючи на попередні наукові здобутки, важливі складові проблеми залишилися недостатньо розглянутими, а саме: відсутність єдиної системи індикаторів, що одночасно вимірюють соціальні, економічні та культурні ефекти партнерства; недостатня увага до контекстних змінних, таких як демографічні особливості територій, стан ринку праці, рівень соціальної довіри тощо; відсутність методик, апробованих саме у взаємодії ЗВО і місцевої громади, а не університетської чи бізнес-спільноти; слабка інтеграція кількісних і якісних даних у комплексні оцінювальні моделі; обмежене застосування підходів у умовах трансформації місцевого розвитку, кризових явищ та структурних змін (наприклад, пандемія, економічна нестабільність, військові виклики).

Ця стаття присвячена подоланню саме цих прогалин: запропоновано методичні підходи, які охоплюють всі три виміри ефекту партнерства та враховують контекстні соціально-економічні чинники.

Мета статті – розробити методичні підходи до оцінювання соціального, економічного та культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти і територіальних громад, що можуть бути використані для оцінювання якості та ефективності співпраці у конкретних регіональних та локальних контекстах.

Завдання статті: уточнити зміст понять «ефект партнерства», «соціальний ефект», «економічний ефект», «культурний ефект» у контексті взаємодії ЗВО і територіальних громад; визначити ключові компоненти партнерського співробітництва між ЗВО і громадами; проаналізувати існуючі підходи до оцінювання ефектів партнерства у науковій літературі; запропонувати сукупність методичної схеми індикаторів для вимірювання соціального, економічного і культурного ефекту; апробувати запропоновані підходи на прикладі вибіркового кейсів (за потреби: регіональних програм або співпраці конкретних університетів і громад).

Дослідження використовує комбінацію кількісних та якісних методів, що утворюють комплексну методологічну основу: системний аналіз – для встановлення взаємозв'язків між складовими партнерства та їхній вплив на регіональний розвиток; контент-аналіз – для кількісного та якісного опрацювання офіційних документів, стратегій розвитку громад, публікацій про партнерські ініціативи та звітів ЗВО; SWOT-аналіз – для оцінювання сильних і слабких сторін, можливостей і загроз у партнерській співпраці; індикаторний метод – для формування сис-

теми соціальних, економічних і культурних індикаторів ефекту партнерства; аналітичний та узагальнюючий методи – для синтезу результатів та формулювання висновків і рекомендацій.

У сучасних умовах взаємодія закладів вищої освіти (ЗВО) та територіальних громад стала важливою складовою системи регіонального розвитку, що сприяє формуванню людського капіталу, посиленню соціальної згуртованості та підвищенню конкурентоспроможності громад. Заклади вищої освіти дедалі частіше виступають не лише як освітні інституції, але й як активні учасники місцевих соціально-економічних процесів, ініціюючи соціальні проекти, культурні ініціативи та формуючи інтелектуальний потенціал територій. Такий простір співпраці потребує системного підходу до оцінювання його ефективності як для наукового аналізу, так і для управлінського прийняття рішень на рівні громад.

Існуючі дослідження розглядають оцінку ефективності у різних контекстах – від оцінки соціальних підприємств (Демчук, 2025) до розробки критеріїв ефективності в публічному управлінні громад (Дзвінчук & Лютий, 2022). Проте універсальної методики, яка б комплексно оцінювала соціальний, економічний і культурний ефекти партнерства ЗВО і громади, поки що недостатньо.

Партнерство ЗВО і територіальної громади є надсекторним феноменом, що поєднує соціальні, економічні та культурні виміри суспільного розвитку. Виходячи з концепції соціальної відповідальності університетів, ЗВО не лише проводять освітню діяльність, а й реалізують соціальні функції через інтеграцію з місцевими спільнотами, що сприяє зміцненню соціального капіталу (Оржель та ін., 2023). Це підкреслює потребу у комплексних оцінювальних моделях, що виходять за рамки вузьких показників економічної діяльності.

Крім того, зарубіжна література, наприклад аналіз університетно-індустріальних зв'язків, показує, що соціально-економічні наслідки співпраці можуть бути класифіковані за різними вимірами: економічний, соціальний і культурний (Lima et al., 2021). Такий системний класифікаційний підхід є корисним при розробці індикаторів оцінювання партнерства ЗВО і громад.

Ефективна методика оцінювання повинна базуватися на комплексному багатокритеріальному підході, який включає:

1. Соціальні індикатори, що відображають зміни у соціальній сфері: рівень соціальної згуртованості, участь громадян у проектах, зміни у соціальній активності, розвиток соціальних послуг (табл. 1). Соціальну складову можна оцінювати через показники участі громади в освітніх та культурних заходах, волонтерських ініціативах, тощо, що відповідає логіці оцінювання соціального впливу в інших сферах (Гуцол & Якімова, 2025).

2. Економічні індикатори, що вимірюють вплив на економічний розвиток: створення робочих місць, інвестиції в місцеві проекти, підвищення кваліфікації робочої сили, вплив на місцевий ринок праці (табл. 2). Такі індикатори вже використовуються при оцінці ефективності локального розвитку та інвестицій (Iefimova & Pavlova, 2024).

3. Культурні індикатори, що характеризують вплив на культурне життя громади: участь у культурних подіях, підтримка традицій, зміцнення культурної ідентичності (табл. 3). Дослідження ролі культурних заходів демонструє позитивний вплив на згуртованість та психологічне здоров'я мешканців, що може бути зафіксовано через кількісні та якісні показники (Афенченко & Шумлянська, 2025).

Побудова інтегрального індексу ефекту можлива через агрегування відповідних груп показників із застосуванням методів багатокритеріального аналізу (МКА), логічних моделей та теорії змін, що використовується у соціальному менеджменті (Lima et al., 2021).

Інтегральний індекс оцінювання ефекту партнерства ЗВО та територіальної громад (ІЕП) ґрунтується на системному підході та передбачає агрегування соціальних, економічних і культурних індикаторів у єдиний узагальнений показник. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити результативність взаємодії закладу вищої освіти та територіальної громади, враховуючи як кількісні, так і якісні характеристики.

Таблиця 1

**Індикатори оцінювання соціального ефекту партнерства закладів вищої освіти
та територіальної громади**

№	Показник	Змістовна характеристика	Метод вимірювання	Джерело даних
1	Рівень участі мешканців громади у спільних заходах ЗВО	Частка населення громади, залученого до освітніх, соціальних та волонтерських ініціатив	Анкетування, статистичний аналіз	Звіти ЗВО, опитування
2	Соціальна згуртованість громади	Рівень довіри між учасниками партнерства та місцевими інституціями	Соціологічне опитування	Результати опитувань
3	Розвиток соціальних компетентностей	Формування навичок громадянської участі, лідерства, соціальної відповідальності	Експертна оцінка	Інтерв'ю, фокус-групи
4	Доступність соціальних послуг	Зміни у доступі до консультаційних, освітніх і правових послуг	Порівняльний аналіз	Дані ОМС, ЗВО
5	Рівень задоволеності учасників	Суб'єктивна оцінка корисності партнерських ініціатив	Анкетування	Опитування бенефіціарів

Таблиця 2

**Індикатори оцінювання економічного ефекту партнерства ЗВО
та територіальної громади**

№	Показник	Змістовна характеристика	Метод вимірювання	Джерело даних
1	Створення робочих місць	Кількість нових робочих місць, створених у межах партнерських проєктів	Статистичний аналіз	Дані ОМС, служби зайнятості
2	Підвищення конкурентоспроможності людського капіталу	Рівень професійних та цифрових компетентностей випускників і мешканців громади	Порівняльний аналіз	Освітня статистика
3	Обсяг інвестицій у громаду	Фінансові ресурси, залучені завдяки участі ЗВО у проєктах	Аналіз фінансової звітності	Бюджетні дані
4	Розвиток підприємницької активності	Кількість стартапів, бізнес-ініціатив за участю ЗВО	Моніторинг	Реєстри бізнесу
5	Економічна мультиплікація	Опосередкований вплив на суміжні галузі економіки	Експертна оцінка	Аналітичні звіти

Таблиця 3

**Індикатори оцінювання культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти
і територіальної громади**

№	Показник	Змістовна характеристика	Метод вимірювання	Джерело даних
1	Кількість культурних заходів	Фестивалі, виставки, публічні лекції, ініційовані ЗВО	Кількісний аналіз	Звіти ЗВО
2	Рівень культурної участі населення	Частка мешканців, залучених до культурних подій	Анкетування	Соціологічні дослідження
3	Збереження локальної ідентичності	Підтримка місцевих традицій та історичної спадщини	Якісний аналіз	Експертні інтерв'ю
4	Культурна інклюзія	Доступність культурних ініціатив для різних соціальних груп	Порівняльний аналіз	Дані ОМС
5	Освітньо-культурна синергія	Поєднання освіти і культури у спільних проєктах	Контент-аналіз	Програмні документи

Інтегральний індекс формується як зважена сума трьох часткових індексів:

- I_s – індекс соціального ефекту;
- I_e – індекс економічного ефекту;

– I_k – індекс культурного ефекту.

Загальний інтегральний індекс

$$\text{ПЕП} = w_s I_s + w_e I_e + w_k I_k \quad (1)$$

де w_s, w_e, w_k – вагові коефіцієнти відповідних складових ($w_s + w_e + w_k = 1$)

Для забезпечення порівнянності показників застосовується лінійна нормалізація:

Нормалізація стимуляторів

$$x_{ij}^{norm} = \frac{x_{ij} - x_{min}}{x_{max} - x_{min}} \quad (2)$$

Нормалізація дестимуляторів

$$x_{ij}^{norm} = \frac{x_{max} - x_{ij}}{x_{max} - x_{min}} \quad (3)$$

де X_{ij} – значення j -го індикатора i -ї групи

Кожен частковий індекс обчислюється як середнє зважене нормалізованих індикаторів відповідної групи.

Частковий індекс

$$I_i = \sum_{j=1}^n v_{ij} \cdot x_{ij}^{norm} \quad (4)$$

де V_{ij} – вага j -го індикатора в i -й групі; $\sum V_{ij} = 1$

У разі відсутності експертного ранжування доцільно застосувати рівнозначні ваги:

- соціальний ефект – 0,4
- економічний ефект – 0,35
- культурний ефект – 0,25

За потреби ваги можуть визначатися методом експертного оцінювання або методом аналізу ієрархій (АНР) (табл. 4).

Таблиця 4

Інтерпретація значень інтегрального індексу

Значення ПЕП	Рівень ефективності партнерства
0,00 – 0,25	Низький
0,26 – 0,50	Задовільний
0,51 – 0,75	Достатній
0,76 – 1,00	Високий

Припустимо: $I_s = 0,62$; $I_e = 0,58$; $I_k = 0,71$,

тоді $\text{ПЕП} = 0,4 \cdot 0,62 + 0,35 \cdot 0,58 + 0,25 \cdot 0,71 = 0,63$.

Отримане значення свідчить про достатній рівень ефективності партнерства (табл. 5).

Такий адаптований індекс дозволяє порівнювати ефективність співпраці з іншими громадами, відстежувати зміни у часі (динаміка ефективності), формувати рекомендації для місцевої політики щодо оптимізації партнерства, залучати ЗВО до вирішення соціальних і економічних завдань громади.

У практичному застосуванні оцінювання такої складної співпраці доцільно вводити логічні моделі впливу (theory of change), які моделюють причинно-наслідкові зв'язки між діяльністю ЗВО (вхідні ресурси) і очікуваними виходами у громаді. Це сприяє прозорості оцінки і полегшує інтерпретацію результатів для органів місцевого публічного управління (табл. 6).

Таблиця 5

**Розрахунок інтегрального індексу ефекту партнерства закладів вищої освіти
та територіальної громади**

Група показників	Індикатор	Нормалізоване значення	Вага індикатора	Зважене значення
Соціальний ефект	Рівень залучення громади	0,65	0,25	0,16
Соціальний ефект	Працевлаштування випускників	0,60	0,25	0,15
Економічний ефект	Інвестиції в громаду	0,58	0,35	0,20
Культурний ефект	Кількість культурних заходів	0,71	0,25	0,18

Таблиця 6

**Інтегральна модель оцінювання ефектів партнерства закладів вищої освіти
і територіальної громади**

Компонент	Група індикаторів	Інструмент оцінювання	Очікуваний результат
Соціальний ефект	Соціальна участь, згуртованість, доступність послуг	Анкетування, експертні оцінки	Підвищення соціального капіталу
Економічний ефект	Зайнятість, інвестиції, людський капітал	Статистичний аналіз	Зростання економічної активності
Культурний ефект	Культурна участь, ідентичність, інклюзія	Якісні методи	Посилення культурної стійкості громади

Системний підхід також включає збір первинних даних (опитування учасників, фокус-групи, аналіз статистичних даних) і аналітичну обробку (SWOT-аналіз, порівняльний аналіз) для визначення сильних і слабких сторін партнерства.

Партнерство закладів вищої освіти та територіальних громад є багатовимірним феноменом, який не може бути адекватно оцінений за одним критерієм чи тільки на основі економічних показників. Для його оцінювання необхідно застосовувати комплексний методичний підхід, що включає соціальні, економічні і культурні індикатори, інтегровані у систему вимірювання ефективності. Такий підхід дозволяє не лише вимірювати результативність поточних ініціатив, а й формувати управлінські рекомендації для стратегічного розвитку громади.

Застосування подібної методики сприяє підвищенню якісних характеристик життя місцевих спільнот, усвідомленню ролі ЗВО як важливого агента місцевого розвитку та зміцненню співпраці між науково-освітніми інституціями та територіальними громадами в системі публічного управління.

Список використаної літератури

1. Ansell C., Gash A. Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2008. Vol. 18, Issue 4. P. 543–571. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>
2. Klijn E. H., Edelenbos J., Steijn B. Trust in Governance Networks: Its Impacts on Outcome. *Administration & Society*. 2010. Vol. 42, Issue 2. P. 193–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399710362716>
3. Provan K. G., Kenis P. Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2008. Vol. 18, Issue 2. P. 229–252. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
4. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*. 2000. Vol. 29, Issue 2. P. 109–123. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

5. Perkmann M., Salandra R., Tartari V., McKelvey M., Hughes A. Academic Engagement: A Review of the Literature 2011–2019. *Research Policy*. 2021. Vol. 50, Issue 1. Art. no. 104114. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3461621>
6. Breznitz S. M., Feldman M. P. The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*. 2012. Vol. 37. P. 139–157. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-010-9183-6>
7. Putnam R. D. Bowling alone: the collapse and revival of American community. *CSCW '00: Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work*. New York : Simon & Schuster, 2000. P. 357. DOI: <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
8. Woolcock M., Narayan D. Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*. 2000. Vol. 15, Issue 2. P. 225–249. DOI: <https://doi.org/10.1093/wbro/15.2.225>
9. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 1988. Vol. 94. P. 95–120. DOI: <https://doi.org/10.1086/228943>
10. Хриков Є. М., Кравченко О. І., Васиньова Н. С. Аналіз потенціалу закладу вищої освіти щодо взаємодії з територіальними громадами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39, Т. 3. С. 265–269. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-42>
11. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Форми взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(339). Ч. 1. С. 167–176. DOI: [https://doi.org/10.12958/227-2844-2021-1\(339\)-1-167-176](https://doi.org/10.12958/227-2844-2021-1(339)-1-167-176)
12. Кравченко О. І., Васиньова Н. С., Хриков Є. М. Взаємодія закладів вищої освіти з територіальними громадами : кол. монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 127 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9834> (дата звернення: 23.01.2026).
13. Порадник: як співпрацювати університетам і громадам / за ред. Д. Шеренговського, К. Мезенцева, К. Шуварської. Львів, 2024. URL: https://auu.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/poradnyk_web.pdf (дата звернення: 23.01.2026).
14. Лелеченко А. П., Васильєва О. І., Куйбіда В. С., Ткачук А. Ф. Місцеве самоврядування в умовах децентралізації повноважень : навч. посіб. Київ, 2017. 110 с. URL: <https://surl.li/mtptax> (дата звернення: 23.01.2026).
15. Демчук Т. М. Еволюція громадянської освіти в Україні через призму співпраці держави і суспільства. *Empirio*. 2025. Т. 2, № 1. С. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.3-14>
16. Дзвінчук Д. І., Лютий М. О. Про оцінювання ефективності публічного управління територіальними громадами. *Public Management*. 2022. № 1. С. 42–51. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2022-1\(29\)-6](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2022-1(29)-6)
17. Оржель О., Бойченко М., Петроє О., Литовченко О., Трима К., Шофолова Н., Червона Л., Бульвінська О. Політика та механізми реалізації соціальної відповідальності університетів України в умовах війни та під час повоєнного відновлення : монографія / за ред. С. Калашнікової, О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 128 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-62-9-2023>
18. Lima J. C. F., Torkomian A. L. V., Pereira S. C. F., Oprime P. C., Hashiba L. H. Socioeconomic Impacts of University–Industry Collaborations—A Systematic Review and Conceptual Model. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2021. Vol. 7, Issue 2. Art. no. 137. DOI: <https://doi.org/10.3390/joitmc7020137>
19. Гуцол Д. С., Якимова Н. С. Оцінювання ефективності соціального впливу як ключового інструменту управління соціальними підприємствами. *Empirio*. 2025. Т. 2, № 1. С. 102–115. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.102-115>

20. Iefimov G., Pavlova M. Effectiveness assessment of international investment in the Ukrainian territorial communities' activities. *Економіка України*. 2024. Т. 67, № 4(749). С. 68–86. DOI: <https://doi.org/10.15407/economyukr.2024.04.068>

21. Афенченко Г. В., Шумлянська Н. В. Вплив сфери культури на життя громад та розвиток територій. *Культура України*. 2025. № 88. С. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.088.04>

References

1. Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543–571. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032> [in English].

2. Klijn, E. H., Edelenbos, J., & Steijn, B. (2010). Trust in Governance Networks: Its Impacts on Outcome. *Administration & Society*, 42(2), 193–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399710362716> [in English].

3. Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015> [in English].

4. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4) [in English].

5. Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes A. (2021). Academic Engagement: A Review of the Literature 2011–2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3461621> [in English].

6. Breznitz, S. M., & Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, (37), 139–157. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-010-9183-6> [in English].

7. Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: the collapse and revival of American community. In: *CSCW '00: Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work*. (p. 357). New York: Simon & Schuster. DOI: <https://doi.org/10.1145/358916.361990> [in English].

8. Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249. DOI: <https://doi.org/10.1093/wbro/15.2.225> [in English].

9. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94), 95–120. DOI: <https://doi.org/10.1086/228943> [in English].

10. Khrykov, Ye. M., Kravchenko, O. I., & Vasynova, N. S. (2021). Analiz potentsialu zakladu vyshchoi osvity shchodo vzaïemodii z terytorialnymi hromadamy [Analysis of the potential of the university regarding interaction with territorial communities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 39, (3), 265–269. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-42> [in Ukrainian].

11. Kravchenko, O. I., Khrykov, Ye. M., & Vasynova, N. S. (2021). Formy vzaïemodii zakladiv vyshchoi osvity iz terytorialnymi hromadamy [Forms of interaction of higher educational institutions with territorial communities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(339), 1, 167–176. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-1-167-176](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-167-176) [in Ukrainian].

12. Kravchenko, O. I., & Vasynova, N. S., Khrykov, Ye. M. (2023). *Vzaïemodiia zakladiv vyshchoi osvity z terytorialnymi hromadamy* [Interaction of higher education institutions with territorial communities]. Poltava: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved January 23, 2026, from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9834> [in Ukrainian].

13. Poradnyk: yak spivpratsiuvaty universytetam i hromadam [Advisor: How to Collaborate with Universities and Communities]. (2024). Eds. D. Sherenhovskiyi, K. Mezentsev, K. Shuvarska. Lviv. Retrieved from https://auu.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/poradnyk_web.pdf [in Ukrainian].

14. Lelechenko, A. P., & Vasylieva, O. I., Kuibida, V. S., & Tkachuk, A. F. (2017). Mistseve samovriaduvannya v umovakh detsentralizatsii povnovazhen [Local self-government in the context of decentralization of powers]. Kyiv. URL: <https://surl.li/mtptax> [in Ukrainian].

15. Demchuk, T. M. (2025). Evoliutsiia hromadianskoi osvity v Ukraini cherez pryzmu spivpratsi derzhavy i suspilstva [The Evolution of Civic Education in Ukraine through the Prism of State-Society Cooperation]. *Empirio*, 2(1), 3–14. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.3-14> [in Ukrainian].

16. Dzvinchuk, D. I., & Lyutyi, M. O. (2022). Pro otsiniuvannya efektyvnosti publichnoho upravlinnia terytorialnymy hromadamy [About on evaluation of the effectiveness of public governance of territorial communities]. *Publichne uriaduvannya – Public Management*, 1(29), 42–51. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2022-1\(29\)-6](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2022-1(29)-6) [in Ukrainian].

17. Orzhel, O., Boichenko, M., Petroie, O., Lytovchenko, O., Tryma, K., Shofolova, N., Chervona, L., & Bulvinska, O. (2023). Polityka ta mekhanizmy realizatsii sotsialnoi vidpovidalnosti universytetiv Ukrainy v umovakh viiny ta pid chas povoiennoho vidnovlennia [Policy and mechanisms for implementing social responsibility of Ukrainian universities in wartime and during military recovery]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-62-9-2023> [in Ukrainian].

18. Lima, J. C. F., Torkomian, A. L. V., Pereira, S. C. F., Oprime, P. C., & Hashiba, L. H. (2021). Socioeconomic Impacts of University–Industry Collaborations—A Systematic Review and Conceptual Model. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(2), 137. DOI: <https://doi.org/10.3390/joitmc7020137> [in English].

19. Hutsol, D. S., & Yakymova, N. S. (2025). Otsiniuvannya efektyvnosti sotsialnoho vplyvu yak kliuchovoho instrumentu upravlinnia sotsialnymy pidpriemstvamy [Assessment of the Effectiveness of Social Impact as a Key Tool for Managing Social Enterprises]. *Empirio*, 2(1), 102–115. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.102-115> [in Ukrainian].

20. Iefimova, G., & Pavlova, M. (2024). Effectiveness assessment of international investment in the Ukrainian territorial communities' activities. *Ekonomika Ukrainy – Economy of Ukraine*, 67(4(749), 68–86. DOI: <https://doi.org/10.15407/economyukr.2024.04.068> [in English].

21. Afenchenko, H. V., & Shumlianska, N. V. (2025). Vplyv sfery kultury na zhyttia hromad ta rozvytok terytorii [The impact of the cultural sphere on the life of communities and the development of territories]. *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine*, (88), 38–47. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.088.04> [in Ukrainian].

Саєнко О. О. Методичні підходи до оцінювання соціального, економічного та культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти та територіальних громад

У статті обґрунтовано методичні підходи до комплексного оцінювання соціального, економічного та культурного ефекту партнерства закладів вищої освіти і територіальних громад. Актуальність дослідження зумовлена посиленням ролі університетів як суб'єктів місцевого розвитку в умовах децентралізації, соціально-економічних трансформацій та воєнних викликів. Наголошено на необхідності переходу від фрагментарної оцінки окремих результатів співпраці до системного вимірювання інтегрального ефекту партнерських ініціатив. Запропоновано багатокритеріальну модель оцінювання, що поєднує кількісні та якісні індикатори, згруповані за трьома складовими: соціальною, економічною та культурною. Розроблено систему показників для кожної групи та алгоритм їх нормалізації, зважування й агрегування в інтегральний індекс ефекту партнерства. Обґрунтовано використання методів

індикаторного аналізу, багатокритеріального оцінювання, SWOT-аналізу та логічної моделі впливу для забезпечення достовірності та інтерпретаційної прозорості результатів. Доведено, що запропонований підхід дозволяє здійснювати порівняльний аналіз ефективності співпраці в різних громадах, відстежувати динаміку змін та формувати рекомендації для органів місцевого самоврядування і керівництва ЗВО. Практична значущість роботи полягає у можливості використання інтегрального індексу як інструменту стратегічного планування, обґрунтування управлінських рішень і підвищення суспільної вартості інвестицій у партнерські програми. Запропонована методика сприяє посиленню ролі університетів у формуванні людського капіталу, розвитку соціальної згуртованості та культурної стійкості територіальних громад.

Ключові слова: партнерство, заклади вищої освіти, територіальні громади, соціальний ефект, економічний ефект, культурний ефект, інтегральний індекс, індикаторний підхід, багатокритеріальне оцінювання, сталий розвиток, людський капітал, публічне управління.

Saienko O. O. Methodological approaches to assessing the social, economic, and cultural impact of partnerships between higher education institutions and local communities

The article substantiates methodological approaches to a comprehensive assessment of the social, economic and cultural effect of partnership between higher education institutions and territorial communities. The relevance of the study is due to the strengthening of the role of universities as subjects of local development in the context of decentralization, socio-economic transformations and military challenges. The need to transition from fragmentary assessment of individual results of cooperation to systematic measurement of the integral effect of partnership initiatives is emphasized. A multi-criteria assessment model is proposed, combining quantitative and qualitative indicators grouped by three components: social, economic and cultural. A system of indicators for each group and an algorithm for their normalization, weighting and aggregation into an integral index of the partnership effect are developed. The use of indicator analysis methods, multi-criteria assessment, SWOT analysis and logical impact model to ensure the reliability and interpretative transparency of the results is justified. It is proven that the proposed approach allows for a comparative analysis of the effectiveness of cooperation in different communities, to track the dynamics of changes and to formulate recommendations for local governments and higher education institutions. The practical significance of the work lies in the possibility of using the integral index as a tool for strategic planning, substantiation of management decisions and increasing the social value of investments in partnership programs. The proposed methodology contributes to strengthening the role of universities in the formation of human capital, the development of social cohesion and cultural sustainability of territorial communities.

Key words: partnership, higher education institutions, local communities, social impact, economic impact, cultural impact, integral index, indicator approach, multi-criteria assessment, sustainable development, human capital, public administration.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 15.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378:004:352

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-80-88>**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.

sergeysydorenko26@gmail.com<https://orcid.org/0009-0003-3286-0187>

МУЛЬТИПЛІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ¹

Умови воєнного стану та повоєнної відбудови України актуалізують питання формування стійких механізмів співпраці між закладами вищої освіти та територіальними громадами. Якщо в довоєнний період взаємодія часто мала проєктний або ситуативний характер, то сучасні виклики потребують переходу до системної цифрової взаємодії як інструменту регіонального розвитку. Проблема полягає у відсутності цілісної моделі оцінювання соціально-економічного ефекту такої співпраці, зокрема її мультиплікативного впливу на бюджетну ефективність, зайнятість, інвестиційну привабливість та збереження людського капіталу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання розвитку взаємодії університетів і громад розкрито у працях Н. Васиньової, О. Кравченко, Є. Хрикова, К. Трими, у яких обґрунтовано роль університетів у реалізації «третьої місії» та формуванні регіональних екосистем розвитку (Васиньова, 2021; Васиньова, 2024; Кравченко, 2022; Трима, 2019; Хриков, 2021). Міжнародні аналітичні матеріали OECD і Світового банку також наголошують на значенні цифрової трансформації для підвищення якості публічного управління та ефективності використання ресурсів (World Bank, 2021; OECD, n.d.).

Ураховуючи наявні наукові напрацювання щодо висвітлення проблеми взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад, водночас недостатньо дослідженим залишається питання використання цифрової взаємодії як інструменту посилення цієї співпраці, їх мультиплікативного ефекту для розвитку людського капіталу та впливу на соціально-економічний розвиток громад, особливо в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування цифрової взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад як механізму формування мультиплікативного соціально-економічного ефекту регіонального розвитку в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови.

Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз наукових джерел, системний підхід, економічне моделювання, сценарний аналіз та індексний метод прогнозування. Теоретичний аналіз використано для узагальнення підходів до розуміння цифрової взаємодії та їх ролі в розвитку закладів вищої освіти та територіальних громад. Системний підхід дав змогу розглядати цифрову взаємодію як цілісну соціально-економічну систему.

Економічне моделювання та індексний метод застосовано для оцінювання взаємозв'язку між рівнем цифрової співпраці та її соціально-економічними ефектами, а сценарний аналіз – для визначення можливих напрямів розвитку цифрової взаємодії залежно від умов їх реалізації.

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».

Умови воєнного стану та повоєнної відбудови України актуалізують необхідність формування стійких механізмів взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами. Руїнування інфраструктури, демографічні втрати, міграційні процеси та трансформація ринку праці створюють нові виклики для регіонального розвитку. У цих умовах особливого значення набуває збереження та відтворення людського капіталу як базового ресурсу економічної та соціальної стабілізації.

Заклади вищої освіти володіють інтелектуальним, науковим та аналітичним потенціалом, здатним забезпечити експертний супровід процесів відбудови. Водночас територіальні громади виступають безпосередніми суб'єктами реалізації стратегій розвитку. Попри наявність співпраці, вона часто має фрагментарний характер, що знижує її ефективність. Це зумовлює потребу переходу до системної моделі цифрової взаємодії, інтегрованої в цифрову інфраструктуру управління. В умовах повоєнної відбудови інституційна стійкість стає визначальним чинником успіху. Наявність цифрових сервісів без відповідних процедур, компетентностей та механізмів оцінювання не гарантує ефективності. Саме тому університети можуть виконувати роль аналітичних центрів, які забезпечують оцінювання впливу цифрових рішень, формування показників ефективності та адаптацію стратегій до змінних умов.

Європейський дискурс розвитку вищої освіти пов'язує посилення ролі університетів із концепцією «третьої місії», що передбачає їх активну участь у регіональному розвитку, трансфері знань та підтримці інноваційних екосистем (European Commission, 2017). Аналітика OECD засвідчує, що цифрова трансформація розширює можливості університетів у формуванні регіональних мереж співпраці та інтеграції в локальні економіки (OECD), унаслідок чого вони утверджуються як освітні, аналітичні, технологічні й соціальні центри регіону.

Цифрова взаємодія між закладами вищої освіти та територіальними громадами має не лише організаційний або технологічний вимір, а й суттєвий соціально-економічний вплив. Для оцінювання цього впливу доцільно застосовувати концепцію мультиплікативного ефекту, яка широко використовується в теорії регіональної економіки. Відповідно до неї первинна інвестиція або структурна зміна породжує вторинні та третинні ефекти, що проявляються у зростанні доходів, зайнятості, податкових надходжень та інноваційної активності.

У випадку цифрової взаємодії закладів вищої освіти і територіальних громад первинним імпульсом виступає впровадження цифрових рішень або створення спільних програм розвитку. Наприклад, запуск університетом сертифікатної програми з управління цифровими проєктами для посадових осіб громади формує нову управлінську культуру, підвищує ефективність реалізації місцевих програм та зменшує транзакційні витрати.

Модельно мультиплікативний ефект можна представити у вигляді функції:

$$ME = I_0 * k$$

де ME – сукупний економічний ефект, I_0 – первинна інвестиція (фінансова або інституційна), k – коефіцієнт мультиплікації.

У випадку цифрової трансформації коефіцієнт мультиплікації формується за рахунок підвищення продуктивності праці, скорочення адміністративних витрат та залучення зовнішнього фінансування. Згідно з аналітичними підходами Світового банку, інвестиції у цифрову інфраструктуру мають значний непрямий економічний ефект через підвищення ефективності управління та зниження інформаційної асиметрії (World Bank, 2021).

Розглянемо умовну модель середньої територіальної громади з бюджетом розвитку 120 млн грн на рік. Якщо цифрова взаємодія із закладом вищої освіти дозволяє підвищити ефективність використання коштів на 8 % за рахунок кращого планування та моніторингу, то економія становить 9,6 млн грн. Якщо ці кошти реінвестуються у проєкти розвитку малого бізнесу, вони можуть генерувати додатковий дохід громади через податкові надходження. При середній

ставці місцевих податків у 5–7 % навіть часткова реінвестиція може забезпечити стабільний приріст доходів бюджету.

Ефект зайнятості також має мультиплікативний характер. Припустимо, що завдяки спільній програмі університету і громади створено 50 нових робочих місць у сфері IT-послуг або цифрового підприємництва. Якщо середня заробітна плата становить 22 тис. грн на місяць, загальний фонд оплати праці за рік дорівнюватиме 13,2 млн грн. Частина цих коштів повертається до місцевої економіки через споживання товарів і послуг, стимулюючи розвиток суміжних секторів.

Цифрова взаємодія також впливає на рівень інвестиційної привабливості території. Прозорість бюджетних процесів, наявність відкритих даних і цифрових сервісів формують позитивний імідж громади як сучасної та інноваційної. Європейська практика демонструє, що регіони з розвинутою цифровою інфраструктурою мають вищі показники залучення інвестицій (European Commission, 2017). У довгостроковій перспективі це створює ефект кумулятивного зростання.

Особливо важливим є вплив на людський капітал. Умовно можна припустити, що у громаді з населенням 40 тисяч осіб щороку 300 молодих людей виїжджають на навчання до великих міст або за кордон. Якщо через цифрові програми співпраці з університетом вдається утримати хоча б 15 % з них, це означає збереження 45 потенційних фахівців щороку. За середнього податкового внеску 25 тис. грн на одного працюючого на рік громада отримує додатково понад 1 млн грн бюджетних надходжень у довгостроковій перспективі.

Соціальний ефект також має економічне відображення. Підвищення рівня довіри до органів місцевого самоврядування завдяки цифровій прозорості зменшує транзакційні витрати та конфліктність. Зниження кількості скарг і судових спорів економить адміністративні ресурси, що можуть бути спрямовані на розвиткові проєкти. На рис. 1. представлено узагальнену модель взаємозв'язку ефектів.

У макроекономічному вимірі поширення системної цифрової взаємодії щонайменше на 50 % територіальних громад України може створити кумулятивний ефект зростання валового регіонального продукту на 2–3 % у середньостроковій перспективі за рахунок підвищення продуктивності та залучення інноваційних секторів. Хоча ці оцінки мають умовний характер, вони відображають логіку впливу цифрових інституційних механізмів на регіональну економіку.



Рис. 1. Модель взаємозв'язку ефектів

Важливо підкреслити, що мультиплікативний ефект не є автоматичним. Він залежить від якості управління, стабільності фінансування, рівня цифрових компетентностей та коорди-

нації між університетом і громадою. Без інституційного закріплення партнерства позитивні ефекти можуть бути короткостроковими.

Таким чином, соціально-економічний аналіз підтверджує, що цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад має потенціал створення довгострокового мультиплікативного ефекту, який охоплює економічну, соціальну та інституційну сфери розвитку. Саме цей комплексний вплив робить цифрову співпрацю не просто інноваційною практикою, а стратегічним інструментом повоєнної відбудови України.

Прогнозування розвитку цифрової взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад до 2030 року потребує врахування кількох груп факторів, які визначають динаміку трансформаційних процесів в Україні. До таких чинників належать макроекономічна стабільність, темпи повоєнної відбудови, рівень інтеграції до європейського цифрового простору, кадрова спроможність громад та інституційна зрілість закладів вищої освіти. Важливо підкреслити, що цифрова трансформація взаємодії не є автономним процесом – вона інтегрована у загальний контекст модернізації державного управління та реформування регіональної політики.

Асоціація України до Horizon Europe створює можливості довгострокової інтеграції університетів у європейські дослідницькі мережі та інноваційні екосистеми (European Commission (DG R&I), 2022). Участь у Digital Europe Programme відкриває доступ до ресурсів розвитку цифрових навичок, інноваційних хабів і кібербезпеки (European Commission, 2017). До того ж, активність українських закладів вищої освіти у програмах Erasmus+ у напрямках розвитку спроможностей у сфері вищої освіти свідчить про наявність міжнародного досвіду управління трансформаційними проєктами (European Commission). Саме ці зовнішні чинники формують основу для сценарного аналізу.

Оптимістичний сценарій розвитку передбачає системну інтеграцію університетів у стратегії розвитку більшості територіальних громад. У цьому випадку до 2030 року цифрова взаємодія стає не проєктною ініціативою, а стандартом управління. Бюджетні програми розвитку включають обов'язковий компонент аналітичної підтримки з боку закладів вищої освіти, а спільні цифрові платформи моніторингу реалізації стратегій стають поширеною практикою. Університетські інноваційні хаби інтегруються у регіональні кластери, що стимулює розвиток малого і середнього бізнесу. За таких умов можна прогнозувати зростання частки інноваційних підприємств у регіонах на 20–25 % порівняно з базовим рівнем, а рівень зайнятості молоді може зрости на 8–10 % завдяки створенню нових робочих місць у цифровому секторі.

Отже, базовий сценарій передбачає часткову систематизацію партнерства. У цьому випадку близько половини громад впроваджують сталі моделі співпраці з університетами, однак розвиток відбувається нерівномірно. Регіони з потужними закладами вищої освіти та активною міжнародною співпрацею демонструють швидший прогрес, тоді як периферійні громади залишаються залежними від точкових ініціатив. Економічний ефект проявляється поступово і не набуває масштабного характеру. Проте навіть за такого сценарію можна очікувати стабілізації кадрового потенціалу громад і зниження рівня міграції молоді.

Песимістичний сценарій пов'язаний із ризиками недофінансування, відтоку фахівців та зниження міжнародної підтримки. У такому випадку цифрові ініціативи залишаються фрагментарними, а партнерство закладів вищої освіти та територіальних громад обмежується окремими меморандумами. Відсутність системного моніторингу та координації призводить до втрати ефективності. Економічний ефект є мінімальним, а цифрова нерівність між регіонами поглиблюється.

Для формалізації прогнозу може бути використана умовна індексна модель розвитку цифрової взаємодії, де базовий рівень 2025 року приймається за 100 одиниць. За оптимістичного сценарію до 2030 року індекс може зрости до 160–170 одиниць, що відображатиме масштабування цифрових платформ, зростання кількості спільних проєктів та підвищення інноваційної

активності. У базовому сценарії показник зростає до 130–140 одиниць, тоді як у песимістичному залишиться в межах 110–115 одиниць.

Таким чином, факторний аналіз дозволяє виділити ключові умови реалізації позитивного сценарію: синхронізацію стратегій університетів і громад; системне підвищення цифрових компетентностей управлінців і викладачів; формування стабільного фінансового механізму, який поєднує місцеві бюджети та міжнародні грантові ресурси.

Важливо також врахувати демографічний чинник. За умов тривалої міграції населення цифрові платформи можуть виступати інструментом підтримки зв'язку з випускниками закладів вищої освіти та залучення їх до дистанційної участі у розвитку громад, формуючи модель «розподіленого людського капіталу», коли фізична відсутність не означає втрату інтелектуального ресурсу.

Отже, сценарний аналіз свідчить, що майбутнє цифрового партнерства, взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад залежить від здатності поєднати національну цифрову політику, європейську інтеграцію та локальні ініціативи. До 2030 року цей процес може стати одним із ключових драйверів регіонального розвитку за умови забезпечення системності, фінансової підтримки та кадрової спроможності.

Стійкість цифрової взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами безпосередньо залежить від фінансової архітектури реалізації відповідних ініціатив. Умови воєнного стану та повоєнної відбудови зумовлюють обмеженість локальних бюджетів, що підвищує значення грантових інструментів, міжнародної технічної допомоги та програм європейської інтеграції. Водночас залучення фінансування потребує інституційної зрілості партнерства та чіткого розподілу ролей між університетом і громадою.

Асоціація України до Horizon Europe створює можливість участі закладів вищої освіти у дослідницьких та інноваційних проєктах, що можуть мати прикладне регіональне значення (European Commission (DG R&I), 2022). Участь у Digital Europe Programme відкриває перспективи розвитку цифрових навичок, кібербезпеки та інноваційних хабів (European Commission, 2017). Програми Erasmus+ у напрямі розвитку спроможностей вищої освіти демонструють активну участь українських університетів у трансформаційних ініціативах (European Commission, n.d.). Однак для того щоб ці можливості стали інструментом розвитку громад, необхідно інституційно поєднати стратегічні інтереси закладу вищої освіти та територіальної громади (Васиньова, 2022).

Практична модель реалізації цифрової взаємодії може бути представлена як поетапний процес.

Перший етап передбачає стратегічну синхронізацію. На цьому рівні громада та університет узгоджують пріоритети розвитку, визначають спільні напрями цифрової трансформації та включають їх до своїх стратегічних документів. Важливо, щоб цифрові проєкти не існували окремо від стратегій розвитку, а були інтегровані у бюджетні та управлінські процедури.

Другий етап пов'язаний із формуванням проєктного портфеля. Університет, володіючи експертним потенціалом, може здійснювати аналітичну оцінку потреб громади, розробляти концепції цифрових рішень та готувати проєктні заявки. Громада, у свою чергу, забезпечує доступ до даних, адміністративну підтримку та співфінансування. Така кооперація дозволяє підвищити конкурентоспроможність заявок на міжнародні гранти.

Третій етап передбачає реалізацію проєкту з чіткою системою управління. Університет може виконувати функції технічного координатора або провайдера експертних послуг, тоді як громада відповідає за впровадження рішень у практичну діяльність. Важливо, щоб у межах проєкту створювалися механізми передачі знань, що забезпечують довгострокову сталість результатів.

Четвертий етап полягає у моніторингу та оцінюванні ефективності. На цьому рівні університетські аналітичні центри можуть розробляти показники результативності, здійснювати аудит цифрових процесів та формувати рекомендації щодо корекції стратегій. Такий підхід відповідає сучасним принципам evidence-based policy, які передбачають прийняття управлінських рішень на основі даних та їх аналізу (World Bank, 2021).

Фінансова модель цифрової взаємодії може ґрунтуватися на поєднанні трьох джерел. По-перше, це кошти місцевих бюджетів розвитку, які спрямовуються на цифрову модернізацію інфраструктури. По-друге, грантові ресурси ЄС та міжнародних організацій. По-третє, партнерство з приватним сектором у форматі публічно-приватного співробітництва. Університет у цій системі виступає гарантом якості аналітики та проєктного менеджменту, що знижує ризики неефективного використання ресурсів.

Можна змодельовати умовну фінансову структуру цифрового проєкту для середньої громади з населенням 50 тисяч осіб. При загальному бюджеті проєкту 20 млн грн 40 % можуть становити грантові кошти, 30 % – місцеве співфінансування, 30 % – партнерські інвестиції або залучені ресурси. Якщо результатом впровадження цифрової системи управління стане зниження адміністративних витрат на 10 %, то за умови щорічного бюджету управління 60 млн грн економія становитиме 6 млн грн на рік, що дозволить окупити проєкт протягом 3–4 років.

Важливо підкреслити, що ефективність фінансування залежить не лише від обсягу коштів, а й від інституційної спроможності їх використовувати. Наявність підготовлених фахівців з проєктного менеджменту, цифрової аналітики та кібербезпеки є критичною умовою успішності. Саме тому університети можуть виступати центрами підготовки кадрів для реалізації грантових програм.

Календарна логіка реалізації цифрової взаємодії може передбачати трирічний цикл. Перший рік спрямовується на аудит потреб, підготовку заявок та створення цифрової інфраструктури. Другий рік – на масштабування рішень і навчання персоналу. Третій рік – на оцінювання результатів і інтеграцію рішень у постійні управлінські процедури. Такий підхід дозволяє перейти від експериментального впровадження до інституційної стабільності.

Окремої уваги заслуговує питання ризиків. До них належать фінансові обмеження, кадровий дефіцит, кіберзагрози та інституційна інерція. Для їх мінімізації необхідно створювати механізми резервного фінансування, системи підвищення кваліфікації та стандарти інформаційної безпеки. У цьому контексті університети можуть виконувати функцію постійного експертного супроводу територіальної громади.

Висновки. Таким чином, грантове фінансування та інституційний механізм реалізації цифрової взаємодії мають розглядатися як взаємопов'язані елементи єдиної системи. Успіх цифрової взаємодії залежить від здатності поєднати стратегічне планування, фінансову архітектуру, кадрову підготовку та аналітичний супровід. На нашу думку, за умови системного підходу партнерство між закладами вищої освіти та територіальними громадами може стати довгостроковим драйвером повоєнної модернізації України.

Соціально-економічний аналіз підтвердив наявність потенційного мультиплікативного ефекту цифрової взаємодії. Підвищення ефективності управління, зменшення адміністративних витрат, зростання зайнятості та збільшення бюджетних надходжень формують ланцюг кумулятивного розвитку. Використання індексної моделі прогнозування показало, що за оптимістичного сценарію до 2030 року цифрова інтеграція закладів вищої освіти і територіальних громад може стати одним із драйверів регіонального економічного зростання. Розроблений інституційний механізм грантового фінансування доводить, що сталість цифрової партнерської взаємодії залежить від синхронізації стратегій закладів вищої освіти та територіальних громад, формування спільного проєктного портфеля та впровадження систем моніторингу ефективності. Саме поєднання місцевих бюджетів і міжнародних ресурсів створює основу для

довгострокового впровадження цифрових рішень. У свою чергу, цифрова взаємодія закладів вищої освіти та територіальних громад виступає не лише інструментом модернізації управління, а стратегічним чинником збереження людського капіталу, підвищення інноваційної активності та формування стійких моделей повоєнного розвитку України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інструментів оцінювання ефективності цифрової взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад, а також із вивченням можливостей масштабування успішних практик взаємодії в умовах воєнного та повоєнного періодів.

Список використаної літератури

1. Васицьова Н. С. Роль електронного документообігу у процесі взаємодії територіальних громад та закладу вищої освіти. *Держава та регіони*. 2021. № 1(71). С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.13>
2. Васицьова Н. Заходи забезпечення і підтримки реалізації «третьої місії» університету в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2024. № 18. С. 153–161. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-153-161>
3. Кравченко О. І. 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)
4. Трима К. Міжнародний дискурс щодо співпраці закладів вищої освіти та громадських організацій у сфері вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2019. № 2. С. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107>
5. Хриков Є. М. 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>
6. World Bank. Data for Better Lives. World Development Report. 2021. URL: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2021> (дата звернення: 18.02.2026).
7. OECD. Digital transformation in higher education: issues and policy implications. URL: <https://www.oecd.org/education/> (дата звернення: 18.01.2026).
8. 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).
9. European Commission (DG R&I). Ukraine's association agreement to Horizon Europe enters into force. 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: 18.02.2026).
10. European Commission. Digital Innovation Hubs and Digital Europe Programme overview. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-innovation-hubs> (дата звернення: 18.02.2026).
11. Васицьова Н. С. Проблеми реалізації «третьої місії» в умовах трансформувальної політики університетів. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2(7). С. 200–208. 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)

References

1. Vasynova, N. S. (2021). Rol elektronnoho dokumentoobihu u protsesi vzaiemodii terytorialnykh hromad ta zakladu vyshchoi osvity [The role of electronic document management in the interaction between territorial communities and higher education institutions]. *Derzhava ta rehiony – The state and regions*, 1(71), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.13> [in Ukrainian].

2. Vasynova, N. (2024). Zakhody zabezpechennia i pidtrymky realizatsii «treti misii» universytetu v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia [Measures to ensure and support the implementation of the «third mission» of the university in conditions of martial law and post-war recovery]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Universytety i liderstvo» – International scientific journal «Universities and Leadership»*, (18), 153–161. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-153-161> [in Ukrainian].
3. Kravchenko, O. I. (2022). Upravlinnia rozvytkom vzaiemodii zakladu vyshchoi osvity z orhanamy publichnoi vlady [Management of the development of interaction between higher education institutions and public authorities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences*, 1(349), 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].
4. 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 civil society organizations in higher education]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Universytety i liderstvo» – International scientific journal «Universities and Leadership»*, (2), 102–107. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107> [in Ukrainian].
5. Khrykov, Ye. M. (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. Seriya: Derzhavne upravlinnia – State and regions. Series: Public administration*, (1), 88–93. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2021.1.14> [in Ukrainian].
6. World Bank. (2021). World development report 2021: Data for better lives. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2021>
7. OECD. Digital transformation in higher education: Issues and policy implications. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/>
8. European Commission. (2017). A renewed EU agenda for higher education. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247>
9. European Commission (DG R&I). (2022). Ukraine's association agreement to Horizon Europe enters into force. 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
10. European Commission. (n.d.). Digital innovation hubs and Digital Europe Programme overview. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-innovation-hubs>
11. Vasynova, N. S. (2022). Problemy realizatsii «treti misii» v umovakh transformovalnoi roli universytetiv [Problems of implementing the «third mission» in the conditions of the transformative role of universities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 2(7), 200–208. 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].

Сидоренко С. Ю. Мультиплікативний потенціал цифрової трансформації взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови

Стаття присвячена дослідженню мультиплікативного потенціалу цифрової трансформації взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад України в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови як стратегічного чинника регіонального розвитку. Обґрунтовано, що цифрове партнерство університетів і громад виступає не лише інструментом модернізації управління, а економічним механізмом формування довгострокового соціально-економічного ефекту. Сутність цифрової трансформації взаємодії визначається як процес інституційного та

технологічного узгодження управлінських, аналітичних і ресурсних компонентів співпраці, що забезпечує її системність, сталість і здатність генерувати кумулятивний розвитковий ефект.

Проаналізовано теоретичні підходи до оцінювання мультиплікативного ефекту в регіональній економіці та адаптовано їх до сфери цифрової взаємодії університетів і територіальних громад. Запропоновано модель оцінювання економічного ефекту цифрового партнерства, що враховує вплив на бюджетну ефективність, зайнятість, інвестиційну привабливість та збереження людського капіталу. Визначено, що первинні інституційні та фінансові інвестиції у цифрову співпрацю здатні формувати вторинні та третинні ефекти у вигляді підвищення продуктивності управління, зростання податкових надходжень і розвитку локальних інноваційних екосистем.

Доведено, що реалізація мультиплікативного потенціалу цифрової трансформації залежить від стратегічної узгодженості документів розвитку, рівня цифрових компетентностей, кадрової спроможності громад і університетів, а також доступу до міжнародних програм підтримки. Зроблено висновок про необхідність переходу від фрагментарних ініціатив до системної моделі цифрової взаємодії як важливої передумови забезпечення сталого регіонального розвитку та повосенної модернізації України.

Ключові слова: цифрова взаємодія, заклади вищої освіти, територіальні громади, мультиплікативний ефект, повосенна відбудова.

Sydorenko S. Yu. The multiplier effect of digital transformation on the interaction between higher education institutions and local communities in conditions of martial law and post-war reconstruction

The article is devoted to the study of the multiplicative potential of digital transformation in the interaction between higher education institutions and local communities of Ukraine in the context of martial law and post-war reconstruction as a strategic factor of regional development. It is substantiated that digital partnership between universities and communities acts not only as a tool for modernization of governance, but also as an economic mechanism for generating long-term socio-economic effects. The essence of digital transformation of interaction is defined as a process of institutional and technological coordination of managerial, analytical and resource components of cooperation, which ensures its consistency, sustainability and ability to produce cumulative development effects.

Theoretical approaches to assessing the multiplicative effect in regional economics are analyzed and adapted to the sphere of digital cooperation between universities and local communities. A model for evaluating the economic effect of digital partnership is proposed, taking into account its impact on budget efficiency, employment, investment attractiveness and human capital preservation. It is proved that the implementation of the multiplicative potential of digital transformation depends on the coherence of strategic development documents, the level of digital competencies, the human resource capacity of communities and universities, as well as access to international support programs. It is concluded that there is a need to move from fragmented initiatives to a systemic model of digital interaction as a prerequisite for sustainable regional development and post-war modernization of Ukraine.

Key words: digital interaction, higher education institutions, territorial communities, multiplier effect, post-war reconstruction.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 37.091.3:811.111

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-89-96>

Снісаренко Ірина Євгеніївна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна.
irynasnis72@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1045-9291>

Черньонков Ярослав Олександрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна.
yarcher78professor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6598-1581>

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНИХ СИТУАЦІЙ

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах цифровізації та інтенсифікації міжнародної співпраці зростає потреба у фахівцях, які володіють англійською мовою як засобом професійної комунікації. Для здобувачів немовних спеціальностей англійська мова є інструментом доступу до професійної інформації, міжнародної взаємодії та участі у глобальному академічному і професійному середовищі. Проблема ефективного навчання англійської мови для професійних цілей широко досліджується науковцями у галузях лінгвістики, педагогіки та методики навчання (Ворначев, 2024; Мельник & Гурина, 2024; Слюсаренко & Сотер, 2021; Шаргун, Бушко & Мосіна, 2020). Навчання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) виникло як відповідь на зростаючу потребу у спеціалізованій мовній підготовці для різних професійних сфер і зосереджується на формуванні мовних навичок, які відповідають конкретним комунікативним потребам здобувачів у їхньому професійному середовищі.

Важливим аспектом професійної мовної підготовки є інтеграція корисних технологій у навчання мов. Використання цифрових платформ, онлайн-симуляцій та мультимедійних ресурсів підвищує мотивацію студентів і, відповідно, результати навчання. Навчання ESP охоплює міждисциплінарну інтеграцію, коли вивчення мови пов'язане з іншими професійними дисциплінами, що дозволяє здобувачам одночасно розвивати як мовну, так і фахову компетентність.

Одним із ефективних підходів до формування іншомовної компетентності є симуляційне навчання, яке передбачає моделювання реальних професійних ситуацій для розвитку практичних навичок та критичного мислення. Застосування симуляцій сприяє активному залученню здобувачів до розвитку навичок комунікації та формуванню професійно-орієнтованого мовлення. Особливої актуальності набуває використання сучасних технологій, власне симулятивного навчального середовища, яке забезпечує наближення навчання до реальних умов профе-

сійної діяльності, відтак **метою цієї розвідки** є опис та аналіз окремих симуляційних моделей для вивчення англійської мови на немовних спеціальностях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методичні засади професійно-орієнтованого навчання іноземних мов розробляли українські науковці Ю. О. Білоброва, О. О. Жарко, І. Г. Батеньова, У. Кецик-Зінченко, А. Мельник, Н. Ніколаєва, Н. Школяр, які обґрунтували необхідність інтеграції мовної підготовки з майбутньою професійною діяльністю. Питання застосування інтерактивних і симуляційних технологій досліджували І. Брушневська, І. Дікова, А. О. Квятковська, А. С. Сустретов, С. Корешкова, Н. Коротка, Т. Сирбу, які довели ефективність моделювання професійних ситуацій для розвитку комунікативної компетентності. Серед зарубіжних учених вагомий внесок у розвиток симуляційного навчання зробили S. Dhiaa, H. Joodi, M. Madjid, M. L. Angelini, A. García-Carbonell, які розглядали симуляцію як засіб відтворення реальних професійних процесів і розвитку мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань, проблема формування професійно-орієнтованого іншомовного мовлення залишається недостатньо розробленою, зокрема в аспектах системного впровадження симуляцій у навчальний процес, методики їх використання саме для немовних спеціальностей, оцінювання рівня сформованості професійного мовлення, інтеграції сучасних цифрових симуляцій у мовну підготовку; спостерігається недостатня кількість досліджень, спрямованих на впровадження діяльнісних і симуляційних підходів, а також обмежена увага до оцінювання реальних результатів навчання.

Крім того, сучасні огляди доводять, що більшість досліджень симуляційного навчання мають локальний або експериментальний характер, базуються на малих вибірках і не забезпечують довготривалого аналізу ефективності таких методів. Окремо наголосимо, що, попри активний розвиток цифрових технологій, дослідження їх застосування саме для формування професійно-орієнтованого іншомовного мовлення у здобувачів немовних спеціальностей залишаються фрагментарними і не мають комплексного методичного забезпечення, а традиційні підходи до викладання англійської мови часто не враховують рівень практичної підготовки й дослідницької активності здобувачів освіти, що ускладнює їхню адаптацію до сучасних вимог.

Зважаючи на це, сучасні дослідження почали активно зосереджуватись на застосуванні симуляційного навчання у викладанні англійської мови. Так, у дослідженні Л. Чжао, Р. Абдулла, Н. А. Ісхак проаналізовано еволюцію симуляційних методів від рольових ігор до віртуальної реальності. Автори підкреслюють, що такий перехід забезпечує більш глибоке занурення у комунікативні ситуації та підвищує ефективність мовного навчання (Zhao, Abdullah & Ishak, 2025). У дослідженні І. Рахману та Дж. Молнар проведено систематичний аналіз використання симуляційних елементів у навчанні англійської мови, і, як результат, виявлено позитивний вплив на розвиток мовленнєвих навичок і мотивації студентів, а також визначено виклики впровадження цієї технології (Rahmanu & Molnár, 2026). Доробки інших науковців засвідчують, що використання віртуального мовного середовища підвищує залученість студентів і стимулює активну мовну практику (Skril, 2019; Zvarych, Tonkonoh, Bopko, Melnychuk, Mehela & Shyrmova, 2023; Znideršič, Spruk, Marolt & Pesek, 2025).

Українські дослідники Г. А. Герасимчук, О. М. Ковальчук, О. В. Мельничук, Т. Книш та К. Гончар наголошують на важливості інтерактивних, проектних та цифрових технологій для формування комунікативної та міжкультурної компетентності. Іншомовна підготовка фахівців із вищою освітою передбачає поєднання професійної мобільності і вузькоспеціальної підготовки в конкретній галузі з вивченням іноземної мови (Герасимчук, Ковальчук & Мельничук, 2024; Книш & Гончар, 2025). Професійна іншомовна спрямованість зумовлена необхідністю використання майбутніми фахівцями здобутих під час навчання наукових знань у професійній діяльності іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Симуляційне навчання є педагогічним підходом, що базується на моделюванні реальних або наближених до реальності професійних ситуацій. У процесі навчання здобувачі виконують ролі учасників комунікативних актів, що дозволяє їм застосовувати мовні знання у практичних ситуаціях (симуляціях). Основними характеристиками симуляційного навчання є інтерактивність, практична спрямованість, контекстуалізація мовного матеріалу, активна участь здобувачів, моделювання професійних ситуацій. Симуляції можуть реалізовуватися у формах рольових/ділових ігор (role-play), онлайн симуляторів (гра Influent), кейс-методів (case-study), проєктної діяльності (project-based method) та за допомогою нових мовних програм, що пропонує сьгодні штучний інтелект (LangBuddy AI, Tutor AI, AI English Speaking Bots, SpeakWise AI Chatbot).

Практичне застосування симуляцій у підготовці здобувачів немовних спеціальностей дозволяє моделювати професійні ситуації (напр. наявна потреба іншомовного спілкування з іноземними партнерами, колегами, іноземними інвесторами, волонтерами тощо) для різних галузей освіти. Наприклад, у сфері права – для симуляції судових процесів, юридичних консультацій, дебатів; у правоохоронній діяльності – для проведення допитів, роз'яснювальної роботи для населення, службового спілкування, вирішення кризових ситуацій; у сфері управління/менеджменту – для підготовки і проведення переговорів, презентацій, управлінських нарад; у психології – для консультування, інтерв'ювання, або інших взаємодій; в економічній галузі – для проведення бізнес зустрічей, фінансових презентацій, міжнародних переговорів, роботи з документацією.

Використання симуляцій у навчанні англійської мови є особливо ефективним у підготовці здобувачів немовних спеціальностей, оскільки дозволяє забезпечити наближення до реальних професійних ситуацій, у яких здобувачі можуть застосовувати англійську мову як інструмент комунікації у контексті майбутньої фахової діяльності.

Нижче подано кілька симуляцій/практичних ситуацій, у яких здобувачам немовних спеціальностей пропонується відпрацювання лексичних одиниць для реальних комунікативних цілей.

1. *Courtroom simulation.* Pre-task: ознайомитися з юридичною лексикою (witness, objection, admissibility, evidence, testimony, motion, sentence, conviction, probation, chain of custody, authentication etc.). Обговорити в групі: What participants of the court session are present in a courtroom? What are their functions? Прослухати/прочитати зразок судового діалогу та визначити ключові мовні конструкції. Розподілити ролі (judge, prosecutor, defense counsel/attorney, witness, jury, defendant, affiant). Відтворити/імітувати судові засідання у реальному часі/аудиторії. Використати професійні терміни у мовленні. Сформулювати кілька заперечень (objections) та аргументувати їх. Post-task: обговорити ефективність комунікації кожного учасника. Провести самооцінювання: What phrases were the most useful/difficult/useless/important? What difficulties did you come across? Написати короткий письмовий звіт.

Сценарій: – Judge: “We will now proceed with the cross-examination. Counsel for the defense, you may begin.” – Defense Attorney: “Thank you, Your Honor. Witness, you stated earlier that you saw the defendant near the scene. Could you specify the exact time and conditions?” – Witness: “It was approximately 8 p.m. The lighting was poor”. – Defense Attorney: “Is it correct to say that your visibility was limited and that your identification might not be entirely reliable?” – Prosecutor: “Objection, leading the witness”. – Judge: “Sustained. Please rephrase the question”. Такий сценарій дозволяє здобувачам відпрацьовувати навички аргументації, ведення процесуальної комунікації та використання спеціалізованої термінології в умовах, максимально наближених до реальних.

2. *Interrogation.* Pre-task: ознайомитися з лексикою (incident, suspect, witness, evidence, statement/testimony, victim, penalty, perjury, injured party, damages). Обговорити: What are the

key principles of professional questioning/interview/interrogation? Розіграти симуляцію допиту (скласти діалог). Сформулювати запитання різного комунікативного типу. Отримати інформацію від свідка. Post-task: підготувати рапорт англійською мовою (incident report). Проаналізувати допущені помилки та проаналізувати їх.

Сценарій (interrogation of a foreign witness): – Officer: “We appreciate your cooperation. Please remain calm and answer my questions. What exactly did you observe when the incident occurred?” – Witness: “I noticed a group of individuals arguing near the entrance, and then one of them suddenly ran away”. – Officer: “Did you recognize any of the individuals involved? If so, please describe their appearance”. – Witness: “One of them was wearing a dark jacket and was approximately 180 centimeters tall”. Officer: “Thank you. Your statement is very important for our investigation”. Такого типу симуляція дозволяє формувати навички професійної комунікації під час опитування/допиту/уточнення інформації та роботи з іноземними громадянами або в кризових умовах.

3. *Business negotiation*. Pre-task: вивчити бізнес-лексику (proposal, contract, negotiation, terms, conditions, partners, target audience, customer service, managerial approval). Обговорити: What strategies are effective in negotiations? Проаналізувати структуру ділової зустрічі (opening, discussion, agreement). Розподілити ролі (company representatives). Провести симуляцію переговорів. Використати фрази: пропозиції (We suggest.., We would like to propose..), уточнення (Could you clarify..?), погодження/відмови (We agree.., We are not able to..). Post-task: Підготувати протокол зустрічі (meeting minutes). Провести аналіз: Which arguments were most persuasive and why?

Сценарій (international business negotiation): – Manager A: “We are pleased to present our proposal for a long-term partnership. Our main objective is to ensure mutual growth and sustainability”. – Manager B: “We appreciate your initiative. We would like to clarify the proposed pricing model and delivery timelines before moving forward”. – Manager A: “Certainly. We are open to discussing flexible pricing options depending on order volume”. – Manager B: “That sounds reasonable”. Такий сценарій сприяє розвитку навичок переговорів, аргументації, стратегічного мислення та професійного мовлення у бізнес-контексті.

4. *Psychological counseling session*. Pre-task: ознайомитися з лексикою (stress, anxiety, coping strategies, emotions, feelings). Обговорити: What techniques are used in active listening? Проаналізувати приклади емпатійних висловлювань англійською мовою. Розподілити ролі (psychologist/client/patient). Провести симуляцію консультації. Виявити основну проблему клієнта та можливі причини. Post-task: скласти короткий план рекомендацій для клієнта.

Сценарій (initial counseling session): – Psychologist: “Welcome. This is a confidential session, and everything you share will remain private. Could you tell me what brought you here?” – Client: “I have been experiencing constant stress at work, and it has started to affect my sleep and concentration”. – Psychologist: “I understand. How long have you been experiencing these symptoms?” – Client: “For about three months now. It has gradually become more intense” – Psychologist: “Let’s try to identify possible triggers and discuss some strategies that might help you manage this situation more effectively”. Такий сценарій дозволяє розвивати емпатію, навички активного слухання, уточнення інформації та професійної взаємодії з клієнтом англійською мовою.

5. *Economics (investment meeting)*. Pre-task: вивчити економічну лексику (investment, revenue, profit, risk, forecast, sole proprietor, pays and benefits). Обговорити: What factors influence investment decisions? Ознайомитися зі структурою фінансової презентації. Розподілити ролі (analyst/investor). Провести симуляцію інвестиційної зустрічі. Представити фінансові дані, ризики, прогнози та стратегії англійською мовою. Post-task: підготувати коротку аналітичну довідку. Обговорити сильні та слабкі сторони презентації.

Сценарій (investment analysis meeting). – Analyst: “The project demonstrates a steady growth trend of approximately 18% over the next two years”. – Investor: “What are the primary risks

associated with this investment, and how do you plan to mitigate them?” – Analyst: “The main risks include potential supply chain disruptions. To mitigate these, we have diversified suppliers and implemented hedging strategies”. – Investor: “That is reassuring. Could you explain your revenue forecast?” – Analyst: “Our forecast is based on historical data, current market trends and demands in the target segment”. Такий сценарій формує навички фінансової комунікації, аналізу даних, аргументації та обговорення економічних показників англійською мовою.

Наведені приклади симуляцій дозволяють здобувачам застосовувати англійську мову як інструмент професійної діяльності та розвивати аналітичне мислення, сприяючи інтеграції мовної та професійної підготовки, формуванню практичних навичок комунікації та розвитку професійного мислення. Незважаючи на значні переваги, все ж існують окремі проблеми, такі як недостатня технічна оснащеність закладів освіти, потреба у підвищенні кваліфікації викладачів, необхідність оновлення та адаптації системи оцінювання.

Висновки. Симуляційне навчання англійської мови є ефективним інструментом формування комунікативної компетентності здобувачів немовних спеціальностей. Аналіз сучасних досліджень свідчить про його зростаючу роль у мовній освіті, однак ефективність його впровадження залежить від низки організаційних, методичних і технічних факторів. Інтеграція мовної підготовки у професійну діяльність сприяє формуванню практично-орієнтованих компетентностей, розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та здатності до ефектвної взаємодії у професійному середовищі.

Перспективи подальших досліджень. Основними напрямками розвитку є інтеграція симуляційного навчання або його елементів у навчання здобувачів немовних спеціальностей, розробка та активне використання професійно-орієнтованих симуляцій іноземною мовою та створення відповідних навчально-методичних матеріалів.

Список використаної літератури

1. Ворначев А. Цифровізація у процесі вивчення англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Т. 1. С. 301–306. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-1-45>
2. Герасимчук Г. А., Ковальчук О. М., Мельничук О. В. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей ЗВО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2>
3. Книш Т., Гончар К. Методи активізації мовленнєвої діяльності у студентів немовних спеціальностей. *Академічні візії*. 2025. Вип. 40. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1720>
4. Мельник О. В., Гурина Н. В. Виклик часу. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні для немовних спеціальностей. *Теорія і методика професійної освіти*. 2024. Вип. 75. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.31>
5. Слюсаренко Н. В., Сотер М. В. Викладання англійської мови для спеціальних цілей у технічних закладах вищої освіти: історичні аспекти та сьогодення. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. Т. 169, № 13. С. 140–145. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/385/414>
6. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 4. С. 205–210. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.38>
7. Rahmanu I. W. E. D., & Molnár G. Virtual reality in English language education: A systematic review of opportunities and challenges in higher education. *Acta Psychologica*. 2026. Vol. 264. Art. no. 106358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106358>

8. Skril I. Simulations in forming English lexical competence in dialogic speaking for prospective experts of hospitality and restaurant service. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 2(45). С. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.159-163>
9. Zhao L., Abdullah R., Ishak N. A. From Role-play to Virtual Reality: A Review of Simulation in English Language Teaching. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 9. P. 1232–1244. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i9/26536>
10. Znideršič K., Spruk N., Marolt M., Pesek M. Language Learning with VR: The Effects of Immersive Gamification on Student Motivation and Knowledge. *Proceedings of the 17th International Conference on Computer Supported Education*. Vol. 1: CSEDU. Porto, 2025. P. 102–110. DOI: <https://doi.org/10.5220/0013347400003932>
11. Zvarych I., Tonkonoh I., Bopko I., Melnychuk S., Mehela K., Shyrmova T. The effectiveness of using simulation in learning a foreign language. *Forum for Linguistic Studies*. 2023. Vol. 5, Issue 3. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1916>

References

1. Vornachev, A. (2024). Tsyfrovizatsiia u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Digitalization in the process of studying the English language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 71(1), 301–306. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-1-45> [in Ukrainian].
2. Herasymchuk, H. A., Kovalchuk, O. M., & Melnychuk, O. V. (2024). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia dla studentiv nemovnykh spetsialnostei ZVO [Peculiarities of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for professional purposes course]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic Studies. Series «Pedagogy»*, (2), 12–18. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2> [in Ukrainian].
3. Knysh, T., & Honchar, K. (2025). Metody aktyvizatsii movlennievoi diialnosti u studentiv nemovnykh spetsialnostei [Methods for enhancing speech activity in students of non-linguistic specialties]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (40). Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1720> [in Ukrainian].
4. Melnyk, O. V., & Huryna, N. V. (2024). Vyklyk chasu. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliiskoi movy v Ukraini dla nemovnykh spetsialnostei [The challenge of time. Modern trends in teaching English in Ukraine for non-philological students]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and Methods of Vocational Education*, (75), 168–173. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.31> [in Ukrainian].
5. Slyusarenko, N. V., & Soter, M. V. (2021). Vykladannia anhliiskoi movy dla spetsialnykh tsilei u tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity: istorychni aspekty ta sohodennia [Teaching English for specific purposes in technical higher educational institutions: historical aspects and present]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*, 13(169), 140–145. Retrieved from <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/385/414> [in Ukrainian].
6. Sharhun, T. O., Bushko, G. O., & Mosina, Yu. S. (2020). Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of English teaching in technical institutions of higher educational]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, 70(4), 205–210. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.38> [in Ukrainian].
7. Rahmanu, I. W. E. D., & Molnár, G. (2026). Virtual reality in English language education: A systematic review of opportunities and challenges in higher education. *Acta Psychologica*, (264), 106358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106358>

8. Skril, I. (2019). Simulations in forming English lexical competence in dialogic speaking for prospective experts of hospitality and restaurant service. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2(45), 159–163. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.159-163>
9. Zhao, L., Abdullah, R., & Ishak, N. A. (2025). From Role-play to Virtual Reality: A Review of Simulation in English Language Teaching. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(9), 1232–1244. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i9/26536>
10. Znidarskič, K., Spruk, N., Marolt, M., & Pesek, M. (2025). Language Learning with VR: The Effects of Immersive Gamification on Student Motivation and Knowledge. In: *Proceedings of the 17th International Conference on Computer Supported Education*. (Vol. 1, pp. 102–110). Porto. DOI: <https://doi.org/10.5220/0013347400003932>
11. Zvarych, I., Tonkonoh, I., Bopko, I., Melnychuk, S., Mehela, K., & Shyrmova, T. (2023). The effectiveness of using simulation in learning a foreign language. *Forum for Linguistic Studies*, 5(3), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1916>

Снісаренко І. Є., Черньонков Я. О. Формування іншомовного професійно-орієнтованого мовлення у здобувачів немовних спеціальностей через використання симуляційних ситуацій

У статті розглянуто проблему формування іншомовного професійно-орієнтованого мовлення у здобувачів немовних спеціальностей в умовах сучасної цифровізації та зростання потреби у фахівцях, здатних до ефективної міжкультурної іншомовної комунікації. Обґрунтовано актуальність навчання англійської мови для спеціальних цілей як інструменту професійної взаємодії, доступу до фахової інформації та інтеграції у міжнародний освітній і професійний простір. Особливу увагу приділено симуляційному навчанню як ефективному засобу формування комунікативної компетентності. Визначено сутність, характеристики та дидактичні можливості симуляцій, які забезпечують моделювання професійних ситуацій і сприяють залученню здобувачів до навчального процесу. У статті наведено приклади практичного застосування симуляцій у різних професійних сферах (право, правоохоронна діяльність, менеджмент, психологія, економіка), що дозволяють формувати навички аргументації, ведення професійного діалогу, прийняття рішень та критичного мислення англійською мовою. Доведено, що використання симуляцій сприяє інтеграції мовної та фахової підготовки, підвищенню мотивації здобувачів та розвитку їхньої професійної комунікативної компетентності. Окреслено проблеми впровадження симуляційного навчання, зокрема недостатню технічну забезпеченість, потребу у підвищенні кваліфікації викладачів та удосконаленні системи оцінювання. Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробці методичного забезпечення та розширенні практики використання симуляцій у навчанні іноземних мов для професійних цілей.

Ключові слова: професійно-орієнтоване мовлення, симуляційне навчання, інтеграція, комунікативна компетентність, професійна взаємодія.

Snisarenko I. Ye., Chernionkov Ya. O. Developing professionally oriented foreign language communication skills in non-language major students through simulation-based situations

The article examines the problem of developing professionally oriented foreign-language speech among students of non-linguistic specialties in the context of modern digitalization and the growing demand for specialists capable of effective intercultural foreign-language communication. The relevance of teaching English for Specific Purposes as a tool for professional interaction, access to specialized information, and integration into the international educational and professional environment is defined. Attention is paid to simulation-based learning as an effective means of

developing communicative competence. The essence, key characteristics, and didactic potential of simulations are outlined, as they ensure the modeling of real professional situations and promote students' engagement in the learning process. The paper presents examples of practical application of simulations in various professional fields, which develop argumentation, decision-making, and critical thinking skills in English. It is proven that the use of simulations contributes to the integration of language and professional training, increases students' motivation, and enhances their professional communicative competence. The main challenges of implementing simulation-based learning are identified, including insufficient technical resources, the need for teacher professional development, and the improvement of the assessment system. Prospects for further research are outlined, focusing on the development of methodological support and simulation use in teaching foreign languages for professional purposes.

Key words: professionally oriented speech, simulation-based learning, integration, communicative competence, professional interaction.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 14.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 355.41:37.015.3:371.3

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-97-106>

Юрчак Юрій Миколайович,

старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна.
yurchak_@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Вергелес Костянтин Петрович,

старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна.
konstantinvergeles@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-6205-3471>

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПРИКЛАДІВ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ТАКТИКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У системі військової освіти дисципліна «Загальна тактика» належить до базових складових професійної підготовки майбутніх офіцерів. Саме в межах її опанування здобувачі вищої освіти засвоюють закономірності дій підрозділів, принципи організації бою, основи прийняття тактичних рішень та особливості дій в особливих умовах. У зв'язку з цим ефективність навчання із загальної тактики значною мірою залежить не лише від змісту навчальної програми, а й від якості педагогічного та методичного забезпечення освітнього процесу.

Ефективність викладання загальної тактики визначається узгодженістю змісту, методів, форм і засобів навчання з цілями професійної підготовки майбутніх офіцерів. Тому в центрі методичного пошуку мають перебувати не окремі ілюстративні засоби самі по собі, а педагогічно доцільна організація практичних прикладів, що допомагають курсантам переходити від теоретичного знання до аналізу бойової ситуації та ухвалення рішення.

Особливе місце у вивченні тактики посідають практичні приклади, оскільки саме вони забезпечують зв'язок між теоретичними положеннями й практикою професійної діяльності. Завдяки використанню конкретних тактичних ситуацій, схем, картографічних матеріалів, історичних і сучасних бойових епізодів, кейсів та симуляцій здобувачі вищої освіти мають змогу не лише краще зрозуміти зміст теоретичних положень, а й простежити логіку ухвалення рішень, співвіднести різні варіанти дій та сформулювати уявлення про практичне застосування тактичних знань.

Водночас у практиці викладання загальної тактики практичні приклади нерідко використовуються фрагментарно, без достатньої системності та чітких критеріїв добору. Часто вони добираються ситуативно, без урахування послідовності ускладнення матеріалу, рівня підготовленості здобувачів, навчальної мети конкретного заняття та необхідності забезпечення зв'язку з реальними умовами військової діяльності. Це знижує навчальний ефект використання практичних прикладів та ускладнює формування цілісного тактичного мислення.

Актуальність порушеної проблеми полягає в тому, що підготовка майбутніх офіцерів потребує такої організації освітнього процесу, за якої здобувачі вищої освіти не лише засвоюють понятійно-категоріальний апарат загальної тактики, а й навчаються аналізувати обстановку, оцінювати можливі варіанти дій, співвідносити рішення з конкретними умовами та прогнозувати наслідки їх реалізації. Досягнення цієї мети неможливе без системного використання практичних прикладів, які мають бути педагогічно доцільно дібрані й методично впорядковані.

Однак у сучасній практиці навчання існує суперечність між потребою у високій якості тактичної підготовки майбутніх офіцерів і недостатнім рівнем систематизації педагогічних підходів до добору та організації практичних прикладів. Також спостерігається суперечність між зростанням вимог до практичної спрямованості військової освіти та переважанням у частині занять пояснювально-репродуктивних форм подачі матеріалу, за яких ілюстративний матеріал виконує допоміжну, а не методично провідну функцію.

Таким чином, виникає проблема обґрунтування такої системи педагогічних принципів, яка дала б змогу викладачеві цілеспрямовано добирати, структурувати й використовувати практичні приклади із загальної тактики відповідно до змісту навчання, рівня складності матеріалу та очікуваних результатів освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що у працях О. М. Назаренка обґрунтовано загальнодидактичні засади поєднання змісту, методів і засобів навчання (Назаренко, 2022). О. М. Маслій та М. А. Бутник акцентують увагу на конструюванні практичних занять і поетапній організації роботи здобувачів (Маслій & Бутник, 2012). У навчальному посібнику С. Т. Полторака та співавторів систематизовано зміст дисципліни «Загальна тактика», що створює підґрунтя для добору предметно релевантних прикладів (Полторак та ін., 2023).

У сучасних дослідженнях А. С. Станішовського, А. Зайцева, І. Зайцева, Я. Б. Зорія, Л. М. Романішиної, В. В. Богатирця та О. В. Бойка розкрито питання модернізації військової освіти, розвитку тактичного мислення, управлінської та лідерської компетентності, а також використання цифрових засобів і практико-орієнтованих форм підготовки. Разом ці праці засвідчують, що ефективність тактичної підготовки значною мірою залежить від відповідності навчальних прикладів змісту програми, відображення реальних умов діяльності та стимулювання аналітичної активності здобувачів.

Разом з тим у сучасних наукових працях недостатньо розробленим залишається питання саме педагогічної системи принципів добору та організації практичних прикладів із загальної тактики. Існуючі напрацювання здебільшого стосуються або загальної ролі конкретизованого навчального матеріалу, або окремих методичних прийомів, але не формують цілісної моделі, яка б поєднувала змістовий, організаційний, практичний та рефлексивний аспекти використання таких прикладів у військовій освіті.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою у створенні науково обґрунтованої системи педагогічних принципів добору та організації практичних прикладів із загальної тактики, яка б забезпечувала цілісність, послідовність і практичну результативність освітнього процесу.

Метою статті є обґрунтування педагогічних принципів добору та організації практичних прикладів із загальної тактики, визначення форм їх реалізації в освітньому процесі та розроблення структурно-функціональної моделі використання практичних прикладів у підготовці майбутніх офіцерів.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів: *аналіз і синтез наукових джерел* – для з'ясування ступеня розробленості проблеми та виокремлення педагогічних підходів до добору практичних прикладів; *порівняння й узагальнення* – для зіставлення наявних методичних рішень і визначення спільних та відмінних ознак їх застосування у військовій освіті; *структурно-функціональне моделювання* – для побудови

моделі організації практичних прикладів із загальної тактики; *логіко-сміслове проектування* – для визначення послідовності реалізації педагогічних принципів і критеріїв оцінювання їх ефективності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що, на відміну від наявних праць, у яких розкрито переважно загальну роль наочності, практичної спрямованості підготовки, кейсового аналізу або окремих методичних прийомів викладання тактики, у статті цілісно обґрунтовано саме систему педагогічних принципів добору та організації практичних прикладів із загальної тактики. Уперше у межах цієї проблематики запропоновано структурно-функціональну модель, що поєднує змістово-програмну, ілюстративно-аналітичну, організаційно-методичну та рефлексивно-оцінювальну підсистеми; конкретизовано логіку поетапного впровадження практичних прикладів у навчальний процес; уточнено критерії оцінювання ефективності їх використання у професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Відповідно до цілей вивчення дисципліни «Загальна тактика» в системі підготовки майбутніх офіцерів, практичні приклади мають забезпечувати не лише ілюстрування окремих теоретичних положень, а й розвиток уміння аналізувати бойову обстановку, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативні варіанти рішень та прогнозувати результати тактичних дій. У цьому контексті добір прикладів не може бути випадковим, а має здійснюватися на основі педагогічно обґрунтованої системи принципів. Підґрунтям такого підходу є положення, що при конструюванні практичних занять доцільно визначити мету їх проведення та найбільш ефективні форми й методи навчання (Маслій & Бутник, 2012, с. 64).

На основі аналізу педагогічної літератури, практики військової освіти та специфіки тактичної підготовки доцільно виокремити п'ять основних педагогічних принципів, які мають визначати добір і організацію практичних прикладів у процесі викладання загальної тактики (табл. 1). Це відповідає фаховому призначенню дисципліни, адже в навчальному посібнику зазначено, що в ньому «викладені теоретичні положення та надані практичні рекомендації щодо організації та ведення основних видів загальновійськового бою» (Полторах та ін., 2023, с. 340).

Таблиця 1

Педагогічні принципи добору практичних прикладів із загальної тактики

Принцип	Характеристика та вимоги
Принцип відповідності змісту навчальної програми	Практичний приклад має безпосередньо відповідати темі заняття, програмним результатам навчання та логіці викладу тактичного матеріалу.
Принцип наростаючої складності	Приклади доцільно розмішувати від простіших до складніших, від типових ситуацій до комбінованих і нестандартних тактичних епізодів.
Принцип зв'язку з практикою	Приклади мають відображати реальні або наближені до реальних умови військової діяльності, демонструвати практичну значущість теоретичних знань.
Принцип варіативності та альтернативності	У процесі навчання необхідно використовувати кілька можливих рішень однієї тактичної ситуації, що сприяє розвитку гнучкого тактичного мислення.
Принцип рефлексивності	Робота з прикладом повинна завершуватися аналітичним обговоренням, оцінюванням рішень, виявленням помилок і виробленням аргументованих висновків.

Зазначені принципи утворюють цілісну систему, оскільки кожен із них виконує окрему методичну функцію, а в сукупності вони забезпечують змістову, організаційну та результативну впорядкованість навчальної роботи. Застосування лише одного або двох принципів не забезпечує повноцінного педагогічного ефекту, адже якісний практичний приклад має бути водночас змістово релевантним, методично послідовним, практично значущим, варіативним і рефлексивно опрацьованим. Це узгоджується з дидактичним положенням, за яким «Рівень і якість засвоєння знань за рівних умов (пам'ять, здібності, рівень підготовки студентів) зале-

жать від урахування педагогом значущості для студентів засвоєного змісту, ефективного поєднання теорії і практики» (Назаренко, 2022, с. 51).

Подальший аналіз доцільно здійснювати через визначення форм реалізації цих принципів під час проведення занять (табл. 2). При цьому визначальним критерієм є не просто наявність практичного матеріалу, а його здатність активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, забезпечувати осмислене сприйняття тактичного матеріалу й формувати готовність до професійного ухвалення рішень. Однією з продуктивних форм такої роботи є «семінар-дискусія – обговорення теоретичних питань (проблем теорії та практики) та способів розв’язання кейсів на більш глибокому рівні, ніж це відбувається на лекції» (Вановська та ін., 2023, с. 30). Практична орієнтація посилюється тоді, коли «слухачі на реальному прикладі розглядають (опрацьовують) порядок виконання практичного завдання» (Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2024, с. 13).

Таблиця 2

Форми реалізації педагогічних принципів на заняттях із загальної тактики

Принцип	Форми реалізації	Очікуваний результат
Відповідність змісту	Прив’язка прикладів до теми заняття; співвіднесення з конкретними результатами навчання; використання схем, карт, епізодів бою, що безпосередньо ілюструють теоретичні положення.	Усвідомлення здобувачами зв’язку між теорією і прикладом.
Наростаюча складність	Послідовна побудова серії прикладів; перехід від простих до комбінованих ситуацій; ускладнення умов обстановки.	Поступовий розвиток тактичного мислення та впевненості у роботі з матеріалом.
Зв’язок з практикою	Аналіз бойових епізодів, сучасних конфліктів, практичних кейсів; використання картографічних і цифрових матеріалів.	Підвищення мотивації та розуміння прикладної цінності знань.
Варіативність	Порівняння кількох варіантів тактичних рішень; дискусії; рольові та ситуаційні вправи.	Розвиток гнучкості мислення, здатності бачити альтернативи.
Рефлексивність	Післядіяльнісне обговорення; письмовий або усний аналіз рішень; виявлення типових помилок.	Поглиблення розуміння матеріалу та формування навички аргументованого оцінювання.

Практична реалізація зазначених принципів потребує також урахування особливостей самого практичного матеріалу. Практичні приклади можуть бути представлені у формі картографічних схем, тактичних таблиць, історичних і сучасних бойових епізодів, відеофрагментів, цифрових симуляцій, змодельованих ситуацій, усних кейсів, командно-штабних мінісценаріїв та інших педагогічно доцільних форматів. Кожен із них має використовуватися не ізольовано, а в системі, відповідно до теми, рівня підготовленості групи й очікуваних результатів заняття. У сучасних умовах ці формати доцільно доповнювати цифровими ресурсами, оскільки «Цифрові технології відіграють ключову роль у розвитку тактичних та оперативних навичок військових курсантів, забезпечуючи ефективне навчання, моделювання ситуацій та аналіз даних» (Зайцев, 2024, с. 414). У суміжних педагогічних дослідженнях підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників важливим є не предметний зміст, а сам механізм моделювання професійно напружених ситуацій, тому доречно врахувати положення про те, що «Запропоновано такі педагогічні умови: моделювання комунікаційних ситуацій інформаційного тиску, відпрацювання чітких відповідей без ескалації, формування групової підтримки та вироблення внутрішніх стандартів взаємодії» (Юрчак & Сінкевич, 2026, с. 92).

Важливо, щоб добір прикладів ґрунтувався не лише на їхній яскравості чи емоційній виразності, а насамперед на дидактичній доцільності. Приклад має бути достатньо конкретним, але не перевантаженим другорядними деталями; достатньо складним, але доступним для осмислення; достатньо проблемним, але таким, що дає змогу вийти на аргументоване так-

тичне рішення. Саме в цьому полягає педагогічна функція викладача як організатора смислової роботи з матеріалом. Загалом це відповідає тезі про «основних засобах, формах, методах викладання тактики, тактико-спеціальної підготовки та тактичної медицини..., які являються основоположними у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів» (Національний університет оборони України, 2023, с. 12). Хоча наведене положення сформульоване у контексті вогневої підготовки, воно відображає загальну для військової освіти вимогу до практико-орієнтованого навчання: «Вогнева підготовка вимагає від офіцерів аналітичного мислення, здатності швидко оцінювати ситуацію та приймати рішення» (Наточій & Болгаренко, 2024, с. 376).

Важливим результатом дослідження є структурно-функціональна модель організації практичних прикладів із загальної тактики. Формування системи практичних прикладів у процесі викладання загальної тактики доцільно розглядати на основі структурно-функціонального підходу. На відміну від фрагментарного використання окремих ілюстративних матеріалів, запропонована модель передбачає їх інтеграцію в єдине освітнє середовище, спрямоване на формування професійної компетентності майбутнього офіцера. Подібний підхід простежується і в дисертаційному дослідженні А. С. Станішовського, у якому розроблено нормативну схему та структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ (Станішовський, 2024, с. 5).

Концептуальною основою моделі є поєднання змісту навчальної програми, візуалізації тактичних положень, організації аналітичної діяльності здобувачів та рефлексивного оцінювання результатів. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від сприйняття прикладу як ілюстрації до його використання як засобу формування професійного судження, тактичного мислення та здатності ухвалювати рішення в умовах невизначеності.

Основними засадами побудови цієї моделі є орієнтація на програмні результати навчання, поетапне ускладнення навчального матеріалу, опора на практично значущі тактичні ситуації, забезпечення варіативності аналізу, обов'язкове включення рефлексивного компонента та використання сучасних цифрових засобів подання й аналізу прикладів. Важливим є і врахування зарубіжного досвіду, де офіцери «отримують навички керівництва багатонаціональними підрозділами, знання ведення війни на оперативному рівні, набувають досвіду планування операцій» (Зайцев, 2021, с. 109).

Функціонування моделі передбачає поетапну реалізацію (рис. 1). На першому етапі визначаються зміст теми заняття та результати навчання, яких потрібно досягти. На другому етапі здійснюється добір прикладів відповідно до принципів змістової відповідності, складності та практичної релевантності. Третій етап полягає в організації педагогічної роботи з прикладом: його презентації, аналізу, порівнянні альтернатив, постановці запитань і залученні здобувачів до обговорення. На четвертому етапі здійснюється рефлексивне опрацювання результатів, оцінювання рішень і коригування подальшої роботи. Методично така логіка узгоджується з підходом, за яким система підготовки «включає цілі, принципи, а також цілеспрямовано скомпоновані та найбільш раціональні й ефективні методи, способи, прийоми, форми та засоби» (Бойко, 2020, с. 342).

З метою систематизації підходів до використання практичних прикладів їх доцільно розглядати як інтегровану багаторівневу систему, що включає взаємопов'язані функціональні підсистеми: змістово-програмну, ілюстративно-аналітичну, організаційно-методичну та рефлексивно-оцінювальну.

Змістово-програмна підсистема забезпечує відповідність прикладів темам навчальної програми, логіці дисципліни та програмним результатам навчання. Ілюстративно-аналітична підсистема охоплює добір карт, схем, бойових епізодів, ситуаційних кейсів і цифрових матеріалів та організацію їхнього аналізу. Організаційно-методична підсистема включає способи презен-

тації, послідовність ускладнення, методи групової та індивідуальної роботи, варіативні форми розбору прикладів. Рефлексивно-оцінювальна підсистема забезпечує обговорення рішень, виявлення типових помилок, оцінювання якості розуміння матеріалу та коригування подальшої педагогічної роботи.



Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації практичних прикладів із загальної тактики

Взаємодія зазначених підсистем створює умови для цілісного педагогічного використання практичних прикладів, за якого вони стають засобом не лише ілюстрування, а й формування професійних умінь майбутніх офіцерів. Такий результат потребує системної роботи викладача, оскільки «її якісне формування вимагає цілеспрямованої і наполегливої роботи командного та викладацького складу ВВНЗ (ВНП ЗВО)» (Зорій та ін., 2022, с. 183). У методологічному плані важливим є не тематичне перенесення результатів дослідження, а запозичення логіки узгодження взаємопов'язаних підсистем, адже автори наголошують, що «Злагоджень та взаємодія складових цих підсистем формує систему протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад Державної прикордонної служби України» (Юрчак та ін., 2025, с. 118). У нашому дослідженні цей принцип узгодженості підсистем адаптовано до організації практичних прикладів із загальної тактики.

З метою об'єктивного оцінювання ефективності функціонування запропонованої моделі доцільно використовувати такі критерії: відповідність прикладів змісту теми й результатам навчання; послідовність ускладнення; ступінь практичної релевантності; рівень варіативності аналізу; інтенсивність рефлексивної роботи; активність здобувачів під час обговорення; використання сучасних цифрових засобів у поданні та аналізі матеріалу.

Запропонована система критеріїв може бути використана як методичний інструмент для оцінювання якості добору практичних прикладів, аналізу результативності занять та подальшого вдосконалення методичного забезпечення дисципліни «Загальна тактика».

Узагальнення результатів дослідження дало підстави встановити, що ефективність використання практичних прикладів у викладанні загальної тактики визначається не стільки кількістю ілюстративного матеріалу, скільки логікою його добору, послідовністю ускладнення та способом педагогічного опрацювання. Практичні приклади доцільно розглядати як інструмент формування тактичного мислення, розвитку аналітичних дій і підготовки здобувачів до обґрунтованого ухвалення рішень у змодельованих і наближених до реальності умовах.

У ході дослідження конкретизовано п'ять педагогічних принципів, які мають визначати добір і організацію практичних прикладів: відповідності змісту, наростаючої складності, зв'язку з практикою, варіативності та рефлексивності. Їх системне поєднання дає змогу проєктувати заняття так, щоб практичний приклад виконував не допоміжну, а методично провідну функцію: забезпечував перехід від сприйняття тактичної інформації до її аналізу, інтерпретації та застосування.

Запропонована структурно-функціональна модель окреслює взаємозв'язок змістово-програмної, ілюстративно-аналітичної, організаційно-методичної та рефлексивно-оцінювальної підсистем і може бути використана як основа для оновлення методичного забезпечення дисципліни «Загальна тактика». Практичне значення результатів полягає у можливості: 1) цілеспрямовано формувати банк практичних прикладів за темами програми; 2) проєктувати серії занять із поступовим ускладненням ситуацій; 3) використовувати критерії оцінювання для самоаналізу та коригування методики викладання.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з експериментальною перевіркою результативності запропонованої моделі у військових закладах вищої освіти, розробленням цифрових банків тактичних кейсів для різних тем курсу, а також із підготовкою методичних рекомендацій щодо інтеграції практичних прикладів у лекційні, групові та польові форми навчання.

Список використаної літератури

1. Назаренко О. М. Педагогіка : навч. посіб. Одеса : Фенікс, 2022. 146 с.
2. Маслій О. М., Бутник М. А. Методичні аспекти організації практичних занять з майбутніми офіцерами запасу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 63–69.
3. Полторак С. Т., Ткаченко М. Д., Лисенко О. В., Варакута В. П., Пегахін І. А., Овчаренко В. В., Антонець В. В. Загальна тактика : навч. посіб. У 2 ч. Ч. 1. Київ : КНТ, 2023. 342 с.
4. Вановська І. М., Вовкотеча О. М., Косяк В. П., Кубявка М. Б., Кучерявий А. О., Ніколайчук Г. Г., Пирогов К. О. Методичні засади проведення та планування навчальних занять у ВВНЗ та ВНП ЗВО з урахуванням досвіду провідних країн світу : практичні рекомендації / за заг. ред. А. М. Шевченка, А. О. Кучерявого. Київ : ВІКНУ, 2023. 40 с.
5. Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Курс розвитку викладацького складу Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (на основі найкращих практик НАТО): пілотна версія. Київ, 2024. 24 с.
6. Зайцев А. Роль цифрових технологій в розвитку тактичних та оперативних навичок військових курсантів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6(140). С. 414–421. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/414-421>
7. Юрчак Ю., Сінкевич С. Українська мова як поле протистояння негативному інформаційно-психологічному впливу агресора. *Молодь і ринок*. 2026. № 2(246). С. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351441>
8. Національний університет оборони України. Обґрунтування доцільних шляхів удосконалення системи загальновійськової підготовки офіцерів запасу для потреб Збройних Сил України : звіт про науково-дослідну роботу, шифр «Маневр» (остаточний). Київ : НУОУ, 2023. 251 с.

9. Наточій А. Д., Болгаренко В. М. Вогнева підготовка та формування професійних якостей у майбутніх офіцерів: взаємозв'язок та взаємозалежність. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. № 3. С. 374–378. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.03.64>
10. Станішовський А. С. Модернізація підготовки офіцерів Збройних Сил України у контексті переходу до стандартів провідних країн НАТО : дис. ... д-ра філософії: 015. Львів, 2024. 298 с.
11. Зайцев І. Підготовка майбутніх офіцерів Збройних Сил за кордоном: досвід та перспективи для української системи військової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 6(110). С. 104–119. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.06/104-119>
12. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 667 с.
13. Зорій Я. Б., Романишина Л. М., Богатирець В. В. Формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів запасу на кафедрах військової підготовки цивільних закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 183–187. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.36>
14. Юрчак Ю., Федорчук А., Журавель В., Михайлюк Ю. Система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад Державної прикордонної служби України. *Молодь і ринок*. 2025. № 11(243). С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345866>

References

1. Nazarenko, O. M. (2022). *Pedahohika [Pedagogy]*. Odesa: Feniks [in Ukrainian].
2. Maslii, O. M., & Butnyk, M. A. (2012). *Metodychni aspekty orhanizatsii praktychnykh zaniat z maibutnimy ofitseramy zapasu [Methodological aspects of organizing practical classes with future reserve officers]*. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine, (3)*, 63–69 [in Ukrainian].
3. Poltorak, S. T., Tkachenko, M. D., Lysenko, O. V., Varakuta, V. P., Pehakhin, I. A., Ovcharenko, V. V., & Antonets, V. V. (2023). *Zahalna taktyka [General tactics]*. (Part 1). Kyiv: KNT [in Ukrainian].
4. Vanovska, I. M., Vovkotecha, O. M., Kosiak, V. P., Kubiavka, M. B., Kucheravyi, A. O., Nikolaichuk, H. H., & Pyrohov, K. O. (2023). *Metodychni zasady provedennia ta planuvannia navchalnykh zaniat u VVNZ ta VNP ZVO z urakhuvanniam dosvidu providnykh krain svitu [Methodological principles for conducting and planning educational classes in military higher education institutions considering the experience of leading countries]*. Kyiv: VIKNU [in Ukrainian].
5. Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2024). *Kurs rozvytku vykladatskoho skladu Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (na osnovi naikrashchykh praktyk NATO): pilotna versiia [Faculty development course of the Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv (based on NATO best practices): pilot version]*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Zaitsev, A. (2024). *Rol tsyfrovyykh tekhnolohii v rozvytku taktychnykh ta operatyvnykh navychok viiskovykh kursantiv [The role of digital technologies in the development of tactical and operational skills of military cadets]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6(140), 414–421. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/414-421> [in Ukrainian].
7. Yurchak, Yu., & Sinkevych, S. (2026). *Ukrainska mova yak pole protystoiannia nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora [The Ukrainian language as a field of resistance to the negative informational and psychological influence of the aggressor]*. *Molod i rynek – Youth and market*, 2(246), 92–96. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351441> [in Ukrainian].

8. National Defence University of Ukraine. (2023). Obgruntuvannia dotsilnykh shliakhiv udoskonalennia systemy zahalnoviiskovoi pidhotovky ofitseriv zapasu dlia potreb Zbroinykh Syl Ukrainy: zvit pro naukovo-doslidnu robotu, shyfr «Manevr» [Substantiation of feasible ways to improve the system of combined arms training of reserve officers for the needs of the Armed Forces of Ukraine: research report «Manevr»]. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].

9. Natochi, A. D., & Bolharenko, V. M. (2024). Vohneva pidhotovka ta formuvannia profesiinykh yakosti u maibutnikh ofitseriv: vzaïmozv'iazok ta vzaïmozalezhnist [Firearms training and development of professional qualities in future officers: interconnection and interdependence]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, (3), 374–378. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.03.64> [in Ukrainian].

10. Stanishovskyi, A. S. (2024). Modernizatsiia pidhotovky ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy u konteksti perekhodu do standartiv providnykh krain NATO [Modernization of officer training in the Armed Forces of Ukraine in the context of transition to NATO standards]. *Doctor's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

11. Zaitsev, I. (2021). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl za kordonom: dosvid ta perspektyvy dlia ukraïnskoi systemy viiskovoi osvity [Training future officers of the Armed Forces abroad: experience and prospects for the Ukrainian system of military education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6(110), 104–119. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.06/104-119> [in Ukrainian].

12. Boiko, O. V. (2020). Teoriia i metodyka formuvannia liderskoi kompetentnosti ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy [Theory and methodology of forming leadership competence of officers of the Armed Forces of Ukraine]. Zhytomyr: O. O. Yevenok [in Ukrainian].

13. Zorii, Ya. B., Romanyshyna, L. M., & Bohatyrets, V. V. (2022). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv zapasu na kafedrah viiskovoi pidhotovky tsyvilnykh zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Future reserve officers' management competency mapping at the departments of the military training of civilian higher education institutions of Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 51(1), 183–187. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.36> [in Ukrainian].

14. Yurchak, Yu., Fedorchuk, A., Zhuravel, V., & Mykhailiuk, Yu. (2025). Systema protydiv nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyï sklad Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [System of countering negative informational and psychological influence on the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Molod i rynok – Youth and market*, 11(243), 118–123. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345866> [in Ukrainian].

Юрчак Ю. М., Вергелес К. П. Педагогічні принципи добору та організації практичних прикладів із загальної тактики в освітньому процесі

У статті досліджено педагогічні засади добору та організації практичних прикладів із загальної тактики в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів. Актуальність проблеми зумовлена потребою посилення практичної спрямованості військової освіти, розвитку тактичного мислення курсантів і подолання фрагментарного використання ілюстративного матеріалу на заняттях. Метою статті є обґрунтування принципів добору та організації практичних прикладів, визначення форм їх реалізації та розроблення моделі. Для досягнення мети використано аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення, структурно-функціональне моделювання та логіко-сміслові проєктування. У результаті дослідження виокремлено п'ять взаємопов'язаних педагогічних принципів: відповідності змісту навчальної програми, наростаючої складності, зв'язку з практикою, варіативності та рефлексивності. Доведено, що їх системне поєднання забезпечує не лише ілюстрування теоретичних поло-

жень, а й формування вмінь аналізувати бойову обстановку, оцінювати альтернативні рішення та аргументовано обирати тактичний варіант. Запропонована модель охоплює змістово-програмну, ілюстративно-аналітичну, організаційно-методичну та рефлексивно-оцінювальну підсистеми, а також поетапну логіку роботи з прикладом. Практичне значення результатів полягає у можливості формування банку тактичних прикладів, проектування серій занять із поступовим ускладненням ситуацій та використання критеріїв оцінювання якості методичного забезпечення дисципліни «Загальна тактика».

Ключові слова: загальна тактика, практичні приклади, педагогічні принципи, майбутні офіцери, методичне забезпечення.

Yurchak Yu. M., Verheles K. P. Pedagogical principles for selecting and organizing practical examples in general tactics in the educational process

The article examines the foundations for selecting and organizing practical examples in general tactics within the professional training of future officers. The relevance of the study is determined by the need to strengthen the practice-oriented character of military education, develop cadets' tactical thinking, and overcome fragmentary use of illustrative material in classes. The purpose of the article is to substantiate principles for selecting and organizing practical examples and to develop a model. To achieve this purpose, the authors used analysis and synthesis of scientific sources, comparison, generalization, structural and functional modeling, and logical-semantic design. The study identifies five principles: compliance with curriculum content, increasing complexity, connection with practice, variability, and reflexivity. Their systemic combination ensures not only illustration of theoretical provisions but also the formation of skills to analyze the combat situation, evaluate alternatives, and choose a tactical option. The proposed model includes content-program, illustrative-analytical, organizational-methodological, and reflective-evaluative subsystems plus a step-by-step logic of working with an example. The practical value of the results lies in the possibility of creating a bank of tactical examples, designing series of classes with gradual complication of situations, and applying evaluation criteria to improve the methodological support of "General Tactics".

Key words: general tactics, practical examples, pedagogical principles, future officers, methodological support.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 378.147:658.62

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-107-114>

Володавчик Вікторія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

volodavchykviktoria@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8471-7548>

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОРГІВЛІ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ТОВАРІВ

Торговельна галузь постійно стикається з низкою випробувань: пандемія COVID-19, що прискорило процеси цифровізації в роздрібній торгівлі; трансформацію товарної структури, що відображається у попиті зростання на інноваційні, екологічно чисті товари та низку інших факторів, які впливають на якість товарів. Якість товарів у сучасних умовах трансформується з технічної характеристики продукції на стратегічний інструмент конкурентної боротьби та один з ключових факторів успіху на глобалізованих ринках.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів досліджували провідні вітчизняні і зарубіжні науковці В. Апопій, Б. Войтко, С. Виговська, С. Гончаренко, Т. Гуштан, О. Дубасенюк, О. Карпова, П. Лузан, Н. Ничкало, І. Сопівник, О. Шалева, Б. Якобс та інші, що дозволяє систематизувати основні дефініції, що становлять методологічну основу нашого дослідження.

Метою статті є проаналізувати понятійно-категоріальний апарат проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів. На виконання мети розглянемо порушену проблему в трьох ключових поняттях: «професійна підготовка», «фахівець з торгівлі» та «якість товарів», які потребують детального аналізу.

Поняття «професійна підготовка» є багатоаспектним та розглядається науковцями з різних методологічних позицій. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до тлумачення цього терміну, що зумовлено складністю та багатовимірністю даного феномену. В педагогічній науці сформувалися різні підходи до розуміння сутності професійної підготовки, які акцентують увагу на різних аспектах цього процесу: результативному, процесуальному, системному, діяльнісному, компетентнісному тощо. Кожен з цих підходів розкриває певний аспект професійної підготовки, проте жоден з них не може претендувати на вичерпність та універсальність, що вимагає інтегративного підходу до розуміння сутності цього поняття.

У педагогічному словнику С. Гончаренка професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення відповідних знань і умінь (Гончаренко, 1997). Таке тлумачення акцентує увагу на результативному аспекті професійної підготовки, розглядаючи її як певну сукупність професійних характеристик фахівця. Втім, це визначення не враховує процесуальний аспект професійної підготовки, не розкриває її системного характеру та не відображає роль суб'єкта підготовки в цьому процесі. Системний

підхід до розуміння професійної підготовки представлений у роботах Н. Ничкало, яка визначає це поняття як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності (Ничкало, 2002). Таке трактування розширює розуміння професійної підготовки, включаючи до нього не лише результативний, але й процесуальний аспект, а також акцентуючи увагу на системному характері цього процесу. Однак, воно не повністю розкриває особистісний аспект професійної підготовки, зокрема, формування професійно важливих якостей та ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Діяльнісний підхід до тлумачення поняття «професійна підготовка» представлений у роботах О. Дубасенюк, яка розглядає професійну підготовку як цілеспрямований процес формування у майбутніх фахівців професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти упродовж життя (Дубасенюк, 2011). У цьому визначенні акцентується увага на формуванні не лише професійних знань, умінь і навичок, але й особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної науки, зокрема, концепції особистісно-орієнтованого навчання та ідеї безперервної освіти. Проте, це визначення недостатньо уваги приділяє інституційному та організаційному аспектам професійної підготовки, зокрема, ролі закладів освіти, навчальних програм, форм і методів навчання в цьому процесі.

У контексті компетентнісного підходу, який наразі є домінуючим у сучасній педагогічній науці, професійна підготовка трактується як процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що включає систему професійних знань, умінь, навичок, здатностей, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (Лузан, Сопівник & Виговська, 2016). Таке розуміння професійної підготовки відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та вимогам ринку праці, оскільки акцентує увагу на формуванні інтегральної характеристики фахівця, яка визначає його здатність ефективно вирішувати професійні завдання. Компетентнісний підхід до розуміння професійної підготовки дозволяє інтегрувати різні аспекти цього процесу: знаннєвий, діяльнісний, особистісний, ціннісний, а також узгодити вимоги освітньої системи та ринку праці. Однак, цей підхід потребує конкретизації в контексті підготовки фахівців конкретної галузі, зокрема, торговельної.

У зарубіжній педагогічній науці поняття «професійна підготовка» (*vocational training, professional education*) також розглядається з різних методологічних позицій. Зокрема, у документах Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP, 2022) професійна підготовка визначається як освіта та навчання, спрямовані на оснащення людей знаннями, ноу-хау, навичками та/або компетенціями, необхідними для конкретних професій або більш широко на ринку праці. Таке визначення акцентує увагу на практичній спрямованості професійної підготовки та її зв'язку з потребами ринку праці, що є особливо актуальним в контексті європейської інтеграції України та гармонізації освітніх систем.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття «професійна підготовка», можна визначити її як цілеспрямований, системний процес формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій, який здійснюється в спеціально створеному освітньому середовищі з використанням відповідних форм, методів і засобів навчання. Таке інтегративне визначення враховує різні аспекти професійної підготовки (процесуальний, результативний, системний, особистісний, компетентнісний) та може слугувати теоретичною основою для подальшого дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.

Поняття «фахівець з торгівлі» є комплексним і багатовимірним, охоплюючи широкий спектр професій та спеціалізацій у торговельній галузі. Аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів дозволяє систематизувати різні підходи до тлумачення цього поняття та визначити його сутнісні характеристики в контексті нашого дослідження. Вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають поняття «фахівець з торгівлі» з різних позицій: функціональної (через призму професійних функцій та завдань), компетентнісної (через систему професійних компетентностей), професіографічної (через професійні вимоги та кваліфікаційні характеристики), що зумовлює різноманітність підходів до його визначення та необхідність їх синтезу для формування цілісного розуміння сутності цього поняття.

У нормативно-правовому полі України поняття «фахівець з торгівлі» конкретизується через Національний класифікатор професій ДК 003:2010 (із змінами, внесеними у 2025 році) (Національний класифікатор України, 2010), де виокремлюються такі професійні групи фахівців у сфері торгівлі: товарознавці, комерсанти, маркетологи, фахівці з продажу, фахівці з логістики, менеджери з закупівель, менеджери з продажу тощо. Кожна з цих професійних груп має свою специфіку, проте спільним для них є необхідність володіння компетентностями з визначення якості товарів, що є ключовим аспектом професійної діяльності в торговельній галузі. Національний класифікатор професій визначає кваліфікаційні вимоги до фахівців з торгівлі, серед яких важливе місце посідають знання товарознавства, стандартизації, сертифікації та управління якістю, що підкреслює значущість компетентностей з визначення якості товарів для фахівців даної галузі. Це створює нормативну основу для розуміння сутності поняття «фахівець з торгівлі» та визначення вимог до їх професійної підготовки.

В академічному дискурсі поняття «фахівець з торгівлі» розглядається з різних теоретико-методологічних позицій. В. Апопій, О. Шалева та Т. Гуштан визначають фахівця з торгівлі як професіонала, який володіє спеціальними знаннями, уміннями та навичками у сфері організації та здійснення торговельної діяльності, зокрема товарознавства, маркетингу, управління продажами, логістики тощо (Апопій, Шалева & Гуштан, 2016). Таке визначення акцентує увагу на професійних компетентностях фахівця, необхідних для успішної діяльності в торговельній галузі, проте не конкретизує специфіку його діяльності в контексті визначення якості товарів. Таке функціональне визначення дозволяє зрозуміти сутність професійної діяльності фахівця з торгівлі, проте не розкриває в повній мірі його професійні компетентності та особистісні якості, необхідні для успішної діяльності в цій сфері.

У зарубіжній науковій літературі поняття «фахівець з торгівлі» (*trade specialist, retail specialist, merchandiser*) також розглядається з різних позицій. Зокрема, Б. Якобс і О. Карпова визначають фахівця з торгівлі як професіонала, який володіє знаннями та навичками у сфері роздрібної торгівлі, маркетингу, мерчандайзингу та управління продажами, і здатний ефективно задовольняти потреби споживачів через надання якісних товарів та послуг (Jacobs & Karпова, 2022). Таке визначення акцентує увагу на клієнтоорієнтованості фахівця з торгівлі та його здатності забезпечувати якість товарів і послуг, що є важливим аспектом професійної діяльності в торговельній галузі.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття «фахівець з торгівлі», можна визначити його як професіонала, який має спеціальну освіту у сфері торгівлі, володіє системою професійних компетентностей, необхідних для здійснення торговельної діяльності, зокрема компетентностями з визначення якості товарів, та здатний ефективно задовольняти потреби споживачів в умовах динамічних змін ринкового середовища. Таке інтегративне визначення враховує різні аспекти професійної діяльності фахівця з торгівлі (функціональний, компетентнісний, особистісний) та акцентує увагу на компетентностях з визначення якості товарів, які є ключовими в контексті нашого дослідження.

Поняття «якість товарів» є центральним у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі, оскільки визначає предметну область їхньої професійної діяльності та зміст професійних компетентностей, які повинні бути сформовані в процесі підготовки. Аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів дозволяє систематизувати різні підходи до тлумачення цього поняття та визначити його сутнісні характеристики в контексті професійної підготовки. Поняття «якість товарів» розглядається науковцями з різних позицій: технічної (як сукупність технічних характеристик товару), економічної (як фактор конкурентоспроможності та ціноутворення), юридичної (як відповідність нормативним вимогам), споживчої (як здатність задовольняти потреби споживачів), що зумовлює необхідність його комплексного аналізу та синтезу для формування цілісного розуміння сутності цього поняття в контексті професійної підготовки фахівців з торгівлі.

У нормативно-правовому полі України поняття «якість товарів» регламентується низкою законодавчих актів, зокрема Законом України «Про захист прав споживачів», Законом України «Про технічні регламенти та оцінку відповідності», Законом України «Про стандартизацію» тощо. Відповідно до Закону України «Про захист прав споживачів», якість товару визначається як «властивість продукції, яка відповідає вимогам, встановленим для цієї категорії продукції у нормативно-правових актах і нормативних документах, та умовам договору із споживачем» (Про захист прав споживачів, 1991). Таке визначення акцентує увагу на відповідності товару нормативним вимогам та договірним зобов'язанням, що є важливим аспектом якості з юридичної точки зору. Водночас, воно не враховує споживчий аспект якості, зокрема, здатність товару задовольняти потреби споживачів, що є ключовим для розуміння сутності якості в економічному та маркетинговому контексті.

У міжнародному стандарті ДСТУ ISO 9000:2015 «Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів» якість визначається як «ступінь, до якого сукупність власних характеристик об'єкта задовольняє вимоги» (ДСТУ ISO, 2016). Таке визначення є більш універсальним та гнучким, оскільки дозволяє враховувати різні аспекти якості залежно від контексту та специфіки об'єкта. В контексті товарів, це визначення можна інтерпретувати як ступінь, до якого сукупність характеристик товару задовольняє вимоги споживачів, нормативних документів, виробника тощо. Однак, таке загальне визначення потребує конкретизації в контексті професійної підготовки фахівців з торгівлі, зокрема, щодо методів та критеріїв оцінювання якості товарів.

В академічному дискурсі поняття «якість товарів» розглядається з різних теоретико-методологічних позицій. І. Маркіна, І. Потапюк, Д. Мошенець визначають якість товарів як сукупність характеристик товару, які визначають його здатність задовольняти встановлені та передбачувані потреби споживачів відповідно до свого призначення (Маркіна, Потапюк & Мошенець, 2018). Таке визначення акцентує увагу на споживчому аспекті якості, розглядаючи її через призму задоволення потреб споживачів, що є важливим для розуміння сутності якості в маркетинговому контексті. Б. Войтко трактує якість товарів як комплексне поняття, що характеризує ефективність всіх сторін діяльності підприємства-виробника, включаючи розробку стратегії, організацію виробництва, маркетинг тощо. Таке визначення розширює розуміння якості товарів, включаючи до нього не лише характеристики самого товару, але й процесні аспекти його виробництва та реалізації, що відповідає сучасним тенденціям розвитку систем управління якістю (Войтко, 2021).

У зарубіжній науковій літературі поняття «якість товарів» (*product quality, goods quality*) також розглядається з різних позицій. Зокрема, Р. De Giovanni, виокремлює вісім вимірів якості товарів: ефективність, характеристики, надійність, відповідність, довговічність, сервіс, естетика та сприйняття якості (De Giovanni, 2024). Такий багатовимірний підхід дозволяє більш комплексно розуміти сутність якості товарів та враховувати різні аспекти цього поняття при розробці систем оцінювання якості.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття «якість товарів», можна визначити його як комплексну характеристику товару, яка відображає ступінь його відповідності нормативним вимогам, договірним зобов'язанням та очікуванням споживачів, і визначається сукупністю його властивостей, що забезпечують задоволення встановлених та передбачуваних потреб споживачів відповідно до призначення товару. Таке інтегративне визначення враховує різні аспекти якості товарів (нормативний, економічний, споживчий) та може слугувати теоретичною основою для розуміння сутності процесу визначення якості товарів у контексті професійної підготовки фахівців з торгівлі.

На основі проведеного дефінітивного аналізу ключових понять дослідження – «професійна підготовка», «фахівець з торгівлі» та «якість товарів» – можемо сформулювати авторське визначення поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів», яке інтегрує сутнісні характеристики цих понять та відображає специфіку досліджуваного феномену. Формулювання авторського визначення базується на комплексному аналізі наукової літератури, нормативно-правових документів та сучасних тенденцій розвитку торговельної галузі, зокрема, цифровізації, глобалізації та кластеризації економіки, підвищення вимог до якості товарів з боку споживачів та регуляторних органів, посилення конкуренції на глобальних ринках тощо. Авторське визначення враховує різні методологічні підходи до розуміння процесу професійної підготовки (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний) та специфіку професійної діяльності фахівців з торгівлі в контексті визначення якості товарів.

Отже, на даному етапі дослідження під поняттям «професійна підготовка майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів» будемо розуміти цілеспрямований процес формування системи професійних компетентностей, необхідних для здійснення об'єктивного, достовірного та комплексного оцінювання відповідності характеристик товарів встановленим національним та міжнародним стандартам, а також вимогам споживачів, з використанням сучасних методів та технологій контролю якості в умовах цифрової трансформації торговельної галузі. Ця підготовка здійснюється в спеціально створеному освітньому середовищі закладу вищої освіти з використанням інноваційних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, що забезпечують здатність майбутніх фахівців з торгівлі ефективно виконувати професійні функції з визначення якості товарів у сучасних умовах глобалізації та кластеризації економіки.

Одним із визначень є комплексність, яка виявляється в урахуванні різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів: процесуального (як цілеспрямований, системний процес), результативного (як формування системи професійних компетентностей), змістового (як сукупність знань, умінь, навичок з визначення якості товарів), технологічного (як використання сучасних методів та технологій контролю якості), контекстуального (як урахування сучасних тенденцій розвитку торговельної галузі). Таке комплексне визначення дозволяє сформулювати цілісне уявлення про досліджуваний феномен та створює теоретичну основу для розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.

Подальшому дослідженню буде підлягати огляд детальної нормативно-правової бази професійної підготовки фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> (дата звернення: 14.01.2026).
2. Ничкало Н. Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці*

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. № 2. Ч. 1. С. 16–22.

3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 19–33.

4. Лузан П. І., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : підручник. Київ : Міленіум, 2016. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u188/luzan_sopivnik_vigovska._metodol_gruden16_1.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

5. The future of work is learning. *CEDEFOP*, 2022. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/9182_en.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

6. Національний класифікатор України. Класифікатор професій. Чинний від 01.11.2010 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 14.01.2026).

7. Апопій В. В., Шалева О. І., Гуштан Т. В. Тенденції розвитку спеціалізації у роздрібній торгівлі України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2016. № 10(1). С. 18–22.

8. Jacobs B., Karpova E. Skills and Knowledge for Merchandising Professionals: The Case of the South African Apparel Retail Industry. *Clothing and Textiles Research Journal*. 2022. Vol. 40, Issue 1. P. 55–72. DOI: <https://doi.org/10.1177/0887302X20935516>

9. Про захист прав споживачів: Закон України редакція від 12.05.1991 № 1023-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1023-12#Text> (дата звернення: 14.01.2026).

10. Про технічні регламенти та оцінку відповідності: Закон України редакція від 15.01.2015 № 124-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/124-19#Text> (дата звернення: 14.01.2026).

11. Про стандартизацію: Закон України редакція від 05.06.2014 № 1315-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1315-18#Text> (дата звернення: 14.01.2026).

12. ДСТУ ISO 9000:2015 Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. Чинний від 01.07.2016. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 50 с. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=64030 (дата звернення: 14.01.2026).

13. Маркіна І. А., Потапюк І. П., Мошенець Д. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю продукції. *Економічний форум*. 2018. № 1. С. 189–193. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecfor_2018_1_31.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

14. Войтко Б. Маркетингові стратегії управління якістю послуг підприємства : магістерська робота. Київ, 2021. URL: http://dp.knute.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6110/1/Voytko_BK_4m_denna_12_2021.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

15. De Giovanni P. The modern meaning of «quality»: analysis, evolution and strategies. *The TQM Journal*. 2024. Vol. 36, Issue 9. P. 309–327. DOI: <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2023-0413>

References

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. Retrieved from <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].

2. Nychkalo, N. H. (2002). *Pedahohichni i psykhologichni doslidzhennia v Ukraini: problemy i perspektyvni napriamy* [Pedagogical and psychological research in Ukraine: problems and promising directions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. (No. 2, P. 1, pp. 16–22). Kyiv–Vinnytsia: DOV Vinnytsia [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk, O. A. (2011). Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [Professional pedagogical education: competence approach]. (pp. 19–33). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
4. Luzan, P. I., Sopivnyk, I. V., & Vyhovska, S. V. (2016). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific and pedagogical research]. Kyiv: Milenium. Retrieved from https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u188/luzan_sopivnik_vigovska._metodol_gruden16_1.pdf (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
5. The future of work is learning. CEDEFOP, 2022. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/9182_en.pdf (Last accessed: 14.01.2026) [in English].
6. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy. Klasyfikator profesii. Chynnyi vid 01.11.2010 r. [National classifier of Ukraine. Classifier of professions. Valid from November 1, 2010]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
7. Apopii, V. V., Shaleva, O. I., & Hushtan, T. V. (2016). Tendentsii rozvytku spetsializatsii u rozdribnii torhivli Ukrainy [Development trends of specialization in retail trade of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: International economic relations and the world economy*, 10(1), 18–22 [in Ukrainian].
8. Jacobs, B., & Karpova, E. (2022). Skills and Knowledge for Merchandising Professionals: The Case of the South African Apparel Retail Industry. *Clothing and Textiles Research Journal*, 40(1), 55–72. DOI: <https://doi.org/10.1177/0887302X20935516> [in English].
9. Pro zakhyst prav spozhyvachiv: Zakon Ukrainy redaktsiia vid 12.05.1991 № 1023-XII [On the protection of consumer rights: Law of Ukraine edition dated May 12, 1991 No. 1023-XII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1023-12#Text> (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
10. Pro tekhnichni rehlementy ta otsinku vidpovidnosti: Zakon Ukrainy redaktsiia vid 15.01.2015 № 124-VIII [On technical regulations and conformity assessment: Law of Ukraine edition dated January 15, 2015 No. 124-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/124-19#Text> (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
11. Pro standartyzatsiiu: Zakon Ukrainy redaktsiia vid 05.06.2014 № 1315-VII [On standardization: Law of Ukraine edition dated June 5, 2014 No. 1315-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1315-18#Text> (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
12. DSTU ISO 9000:2015 Systemy upravlinnia yakistiu. Osnovni polozhennia ta slovnyk terminiv. Chynnyi vid 01.07.2016 [DSTU ISO 9000:2015 Quality management systems. Basic provisions and dictionary of terms. Valid from July 1, 2016]. (2016). Kyiv: DP «UkrNDNTs». Retrieved from https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=64030 (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
13. Markina, I. A., Potapiuk, I. P., & Moshenec, D. O. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnia yakistiu produktsii [The oretric-methodological foundations of product quality management]. *Ekonomichnyi forum – Economic forum*, (1), 189–193. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecfor_2018_1_31.pdf (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
14. Voitko, B. (2021). Marketynhovi stratehii upravlinnia yakistiu posluh pidpriemstva [Marketing strategies for managing the quality of the company's services]. Kyiv. Retrieved from http://dp.knute.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6110/1/Voytko_BK_4m_denna_12_2021.pdf (Last accessed: 14.01.2026) [in Ukrainian].
15. De Giovanni, P. (2024). The modern meaning of «quality»: analysis, evolution and strategies. *The TQM Journal*, 36(9), 309–327. DOI: <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2023-0413> [in English].

Володавчик В. С. Понятійно-категоріальний апарат проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів

Статтю присвячено дослідженню понятійно-категоріального апарату проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.

Встановлено поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів» – це цілеспрямований процес формування системи професійних компетентностей, необхідних для здійснення об'єктивного, достовірного та комплексного оцінювання відповідності характеристик товарів встановленим національним та міжнародним стандартам, а також вимогам споживачів, з використанням сучасних методів та технологій контролю якості в умовах цифрової трансформації торговельної галузі. Ця підготовка здійснюється в спеціально створеному освітньому середовищі закладу вищої освіти з використанням інноваційних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, що забезпечують здатність майбутніх фахівців з торгівлі ефективно виконувати професійні функції з визначення якості товарів у сучасних умовах глобалізації та кластеризації економіки.

Сформульовано цілісне уявлення про досліджуваний феномен та створює теоретичну основу для розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець з торгівлі, якість товарів.

Volodavchyk V. S. Conceptual and categorical apparatus of the problem of professional training of future trade specialists in determining the quality of goods

The article is devoted to the study of the conceptual and categorical apparatus of the problem of professional training of future trade specialists in determining the quality of goods.

The concept of “professional training of future trade specialists in determining the quality of goods” has been established as a purposeful process of forming a system of professional competencies necessary for conducting an objective, reliable, and comprehensive assessment of the compliance of goods with established national and international standards, as well as consumer requirements, using modern methods and technologies of quality control in the context of the digital transformation of the trade industry. This training is carried out in a specially created educational environment of a higher education institution using innovative forms, methods and means of training aimed at forming integral, general, and special (professional) competencies that ensure the ability of future trade specialists to effectively perform professional functions in determining the quality of goods in the modern conditions of globalization and clustering of the economy.

A comprehensive understanding of the phenomenon under study has been formulated, creating a theoretical basis for the development of a system of professional training for future trade specialists in determining the quality of goods.

Key words: professional training, trade specialist, quality of goods.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378.147:004:336

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-115-122>

Качаненко Костянтин Вікторович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

0501518645@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-9417-1194>

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Формування інформаційно-аналітичної компетентності є нагальним питанням сьогодення, в умовах глобальної інформатизації та цифровізації фінансової системи. Досвід прогресивних країн Європи, в організації системи навчання майбутніх фінансистів для формування інформаційно-аналітичної компетентності, дозволяє виокремити найбільш ефективні практики та впровадити їх у підготовку фінансистів українських закладів вищої освіти. Актуальність обраного дослідження підкреслюється ще і роллю інформаційних технологій в розвитку економічних знань, які забезпечують якісні зміни у фінансово-кредитній системі, допомагають вибудовувати фінансову стабільність та сприяють інтеграції України в європейську економічну систему. Тобто знання шляхів трансформації фінансової системи прогресивних європейських країн дозволять сформувати унікальну українську траєкторію розвитку підготовки майбутніх фінансистів у закладах вищої освіти. У цьому контексті інформаційно-аналітична компетентність є вкрай необхідною для майбутніх фінансистів, оскільки сприяє не лише удосконаленню вміння здобувати необхідну інформацію, аналізувати її, узагальнювати та застосовувати, а й критично оцінювати, обґрунтовано приймати важливі фінансові рішення, прогнозувати очікувані результати, вчасно та ефективно реагувати на зміни тощо.

Економічні знання, фінансові системи є динамічними, а вища освіта постійно розвивається, що спонукає до пошуку нових форм і методів модернізації підготовки майбутніх фінансистів. Крім того, застосування досягнень цифрової ери потребують постійного пошуку інновацій. Сучасний фінансист в Україні повинен розуміти цінність та значущість інформаційно-аналітичної діяльності, володіти вміннями ефективно оперувати цими даними для прийняття конструктивних рішень в умовах невизначеності, економічної нестабільності, задля передбачення та протидії кризовим явищам у фінансово-економічній системі держави. Тому імплементація європейських здобутків в українську освітню систему дозволить підвищити рівень підготовки майбутніх фінансистів для ефективної професійної діяльності на державному та світовому рівні.

Аналізуючи дослідження у галузі підготовки майбутніх фінансистів та формування інформаційно-аналітичної компетентності доцільно згадати праці Р. С. Квасницької, І. В. Форкун, які підкреслюють важливість рівня та якості професійної підготовки фінансистів потребам ринку праці. Активний розвиток інформатизації піднімає професійну освіту фінансистів на якісно новий рівень, впливає на зміст і підходи до організації освітнього процесу, який стає більш практикоорієнтованим з компетентнісним підходом (Квасницька, Форкун, 2019, с. 85). Вагомий внесок у дослідження підготовки майбутніх фінансистів зроблено І. О. Яблочніковою, яка обґрунтувала специфіку формування професійної компетентності майбутніх фінансистів у закладах вищої освіти Австрії, розглянула основні модулі пропонованих програм

(Яблочнікова, 2016b), а також – Німеччини, де проаналізувала різні типи магістратури й змістовні особливості освітніх програм бакалаврату (Яблочнікова, 2015). Науковиця підкреслює актуальність імплементації досвіду прогресивних країн в підготовку майбутніх фінансистів та формування комплексу фахових компетентностей.

Провідне місце в структурі професійної компетентності займає саме інформаційно-аналітична, яка є визначальною для професійного становлення і зростання в умовах інформатизації. В прогресивних європейських країнах вже вироблена модель синергії економічної теорії з інформаційно-комунікативними технологіями, яку реалізують заклади вищої освіти. В Україні така система інтенсивно формується, але немає цілісного бачення шляхів модернізації підготовки фінансистів у закладах вищої освіти. Отож аналіз зарубіжного досвіду з окресленої проблематики дозволить виокремити найбільш ефективні та успішні практики формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів та імплементувати їх у вітчизняних закладах вищої освіти.

Метою статті є проаналізувати основні концепти досвіду формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів у системі вищої освіти європейських країн.

Основні завдання: розглянути концептуальні засади формування інформаційно-аналітичної компетентності в системі вищої освіти деяких європейських країн, підкреслити значення грамотності в роботі з даними, критичного мислення та технічної майстерності в професійній діяльності майбутніх фінансистів.

Методологія дослідження базується на застосуванні теоретичного аналізу науково-методичної літератури, синтезу інформації, узагальненні здобутих даних та формулюванні висновків.

У австрійських університетах студенти мають певну автономію та можуть самостійно обирати модулі для вивчення, що дозволяє сформувати індивідуальну освітню траєкторію та робить систему вищої освіти більш гнучкою. Суттєва роль надається самостійній освітній діяльності. Під час реалізації освітнього процесу, поширеною є практика залучення успішних фінансистів до викладання. Значна увага приділяється фінансово-банківській системі, дослідженню та застосуванню комп'ютерної техніки в управлінні економікою, у прийнятті управлінських рішень, у роботі з обчислювальними інструментами, в оптимізації сфери фінансів тощо. Опануванню загальних компетентностей виділяється 100 кредитів ECTS. Доречно зазначити, що кожен університет Австрії має певну автономію у розробці самих програмних модулів та формуванні їх переліку (Яблочнікова, 2016b, с. 127).

Ірландським національним університетом в Холуей (National University of Ireland, Galway) розроблено магістерську програму «Фінанси та інформаційні системи», де провідними є два взаємопов'язаних напрями підготовки майбутніх фінансистів: формування високого рівня професійної компетентності у фінансовій сфері та практичних навичок застосування сучасних інформаційних технологій для опрацювання фінансової інформації в державних та приватних установах. Обсяг програми 90 кредитів ECTS та термін навчання включає 1 рік (Яблочнікова, 2016c, с. 210).

У Норвезькому університеті Агдера (UA) велике значення надається формуванню навичок оперування сучасними цифровими ресурсами, обчислюваною технікою. Студенти обов'язково використовують персональний комп'ютер та прикладне програмне забезпечення у фінансовій підготовці. Крім того, підсумковий контроль знань теж включає застосування інформаційно-комунікаційних технологій (Яблочнікова, 2016a, с. 480).

Прогресивні європейські країни, у підготовці фахівців фінансової сфери, велике значення надають роботі з інформацією та аналітичними даними. Підкреслюється практикоорієнтованість європейських університетів, що дозволяє створювати навчально-методичні проблемні ситуації фінансового змісту та мотивувати студентів до їх вирішення й саме в процесі практич-

ної діяльності здобувати нові знання, засвоювати їх та активно використовувати (Квасницька, Форкун, 2019, с. 85).

Таким чином аналіз наукових підходів дозволяє стверджувати, що у провідних європейських університетах система викладання базується на певній автономії та мобільності студентів, котрі самостійно можуть обирати модулі для навчання. Викладання на основі компетентнісного підходу дозволяє не лише здобувати та накопичувати знання, а формувати інформаційно-аналітичну компетентність як інтегральну фахову характеристику, котра дозволяє опрацьовувати інформацію та оперувати нею в професійному полі.

Доречно підкреслити, що інформаційно-аналітична компетентність належить до загальних та має універсальний характер. Цифрову компетентність визнано Європейським Союзом однією з восьми ключових компетенцій для повноцінного життя та діяльності (Van Audenhove et al., 2024). У 2022 р. Європейський Союз представив оновлену рамку Digital Competence – DigComp 2.2. Ця модель базується на 21 цифровій компетенції, які об'єднані в окремі категорії. У межах цієї рамки модель визначає п'ять компонентів: інформаційну грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікацію та взаємодію, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення фінансово-економічних проблем (Vuorikari et al., 2022).

Концептуальна модель інформаційно-аналітичної компетентності в європейському освітньому просторі ґрунтується на трьох важливих складових: грамотність в роботі з даними, наявність критичного мислення та технологічні вміння використовувати відповідне програмне забезпечення чи хмарні сервіси. Грамотність в роботі з даними охоплює велику кількість вмінь та визначається як здатність збирати, управляти даними, застосовувати їх та оцінювати практичну значущість. Нині грамотність в роботі з даними є конче необхідною, оскільки важливо проводити всебічний аналіз літературних та інформаційних джерел, що формують вміння їх опрацьовувати та, на основі цих даних, приймати обґрунтовані, виважені рішення, що є базовою навичкою в системі економічних знань. Грамотність в роботі з даними охоплює концептуальну основу здобуття даних, їх збір та збереження, управління даними, оцінку та застосування. Структура грамотності в роботі з даними нараховує чотири рівня:

- I рівень – сфера продуктивної та рецептивної компетентності полягає у створенні культури даних, їх оцінці, опрацюванні результатів та їх представленні, формуванні алгоритму подальших дій;
- II рівень – включає ідентифікацію використання даних та побудову моделі їх застосування, тобто студенти мають розуміти, де та як можна використати відповідні дані;
- III рівень – наявність знань, вмінь та сформованих навичок, мотивації, ціннісних установок застосування даних в професійній діяльності, сформованість чітких уявлень про те, як можна цими даними оперувати у фінансовій діяльності;
- IV рівень – виокремлення рівнів сформованості грамотності у сфері даних («базовий», «досвідчений», «експертний») (Echtenbruck et al., 2025, р. 4).

З огляду на це, грамотність у галузі даних складається з вправного та професійного створення продуктів даних, компетентного та рефлексійного їх опрацювання, інтерпретації даних, формулюванні на основі їх обробки висновків, прийняття рішень. Майбутній фінансист має вміти знаходити дані, оцінювати їх, застосовувати. Також провідним напрямом його фахової діяльності є створення цих даних як фінансового продукту. В європейському освітньому просторі особливий акцент ставиться саме на набутті знань і навичок оперувати аналітичними даними.

Водночас аналітична діяльність в роботі з даними вимагає високого рівня розвитку критичного мислення, що дозволяє оцінити дані, їх значущість для економічних знань та фінансової діяльності. Дані відіграють важливу роль в наукових відкриттях, оцінюванні якості, в конкретній оперативній інформації та аналітичному навчанні. Провідні європейські уні-

верситети включають до змісту освітніх програм концепції роботи з «відкритими даними», щоб сприяти розвитку людського капіталу в цьому напрямі. Майстерне управління даними важливе для архівування досліджуваних даних, їх доступності, оцінки якості, цілісності, етичній відповідності, фаховій оцінці та прийнятті управлінських рішень. Розвиток критичного та стратегічного мислення дозволяє виявляти та визначати пріоритети, ефективно застосовувати можливості даних, що відповідають цілям та завданням відповідної фінансової діяльності. Крім того, створюються більш сприятливі можливості для планування та моніторингу фінансових тенденцій, а оцінювання їх важливості в досягненні запланованих результатів сприяє підвищенню ефективності знань, формуванню звітності (Fitsilis et al., 2024, p. 27).

Наступною складовою інформаційно-аналітичної компетентності визначено технічні вміння, що ґрунтуються на володінні принципами зберігання та управління даними, виокремлення головного та другорядного, попередня обробка даних, технічне володіння навичками роботи з відповідним програмним забезпеченням для більш глибокого фахового інтелектуального аналізу даних, а також формування здатності до використання цих даних у фаховій діяльності. Не менш значущими є правові та етичні вимоги щодо оперування відкритими даними в правовому полі з урахуванням інтелектуальної власності та захисту конфіденційності. Університетські предметні вміння фінансистів базуються на глибокому осмисленні конкретних потреб та вимог визначеного напрямку фінансової діяльності. Інформаційний аналіз також включає вміння виконувати якісну візуалізацію опрацьованих даних, виокремлення значущих ідей та вміння усно їх презентувати, налагоджувати співпрацю в системі фінансової взаємодії (Fitsilis et al., 2024, p. 18).

Отже, в провідних європейських університетах створений освітній простір для формування комплексної інформаційно-аналітичної компетентності, що включає наявність технічних, юридичних, фахових, аналітичних, комунікаційних та проєктних вмінь. Такий підхід підтверджує міждисциплінарний та універсальний характер інформаційно-аналітичної компетентності, її важливість для професійного становлення майбутніх фінансистів.

Прикладом практичного кейсу створення умов для формування інформаційно-аналітичної компетентності може бути досвід німецької системи вищої освіти у напрямі впровадження learning analytics, інтеграції технологій штучного інтелекту в аналітичну діяльність студентів. З'ясовано, що мета курсу, очікувані результати та прийняття рішень мають бути узгодженими, а застосування аналітичних вмінь дозволяє максимально поглибити взаємозв'язок виділених компонентів. Обмеженість застосування цифрових ресурсів є суттєвою перешкодою в опануванні learning analytics (Fritz et al., 2024, p. 13).

У Великій Британії програми з підготовки фінансистів мають пройти акредитацію Асоціацією дипломованих бухгалтерів (ACCA). Формування інформаційно-аналітичної компетентності проходить наскрізною лінією в опануванні таких модулів програми підготовки фінансистів як «Стратегічна бізнес-звітність», «Розширений аудит та забезпечення якості», «Розширене управління ефективністю» тощо (University of Brighton, 2026).

До європейських практичних кейсів розвитку інформаційно-аналітичної системи можна віднести використання електронних платформ для торгівлі цінними паперами та аналізу фондового ринку, фінансово-інформаційних систем Bloomberg, REUTERS, Financial Times, Tenfore тощо. Під час застосування таких систем, в освітніх цілях, формуються важливі складові інформаційно-аналітичної компетентності фінансистів: підготовка інформації для виконання біржових угод, захист інформації, дотримання конфіденційності, обмін інформацією в системі фондової біржі, її обробка (Косова, Ярошенко, 2017, с. 8).

Іншими практичними напрямками розвитку інформаційно-аналітичної компетентності європейських фінансистів є використання симуляторів (Simulation Learning), що моделюють

інвестиційні портфелі або відтворюють тестування банківських систем та застосування Data Mining та Business Intelligence, що дозволяють використовувати навички програмування для створення потужних фінансових звітів. Інтеграція можливостей технологій штучного інтелекту в фінансову освіту підвищує якість підготовки майбутніх фінансистів. Штучний інтелект попереджає допущення фінансових прорахунків, що забезпечує підвищення точності розрахунків; а також значно зменшує ймовірність допущення помилок в роботі з табличними даними (Spörger, 2025, p. 296).

Проведене дослідження дозволило сформулювати висновки: система вищої освіти провідних європейських країн є більш автономною та гнучкою, ніж українська. Інформаційно-аналітична компетентність, в європейському освітньому просторі, визначається як універсальна, загальна, а її формування проходить крізь призму вивчення різних фахових модулів майбутніми фінансистами. Навчання у провідних закладах вищої освіти є практикоорієнтованим і компетентнісним та може відбуватися із залученням прогресивних фінансистів-практиків. Такий підхід дозволяє підвищити ефективність підготовки майбутніх фінансистів до професійної діяльності. В європейській вищій освіті, в підготовці фінансистів, провідні позиції займає робота з аналітичними даними, розвиток критичного та стратегічного мислення для аналізу, оцінка інформації та інтерпретації аналітичних відомостей, цифрова грамотність майбутніх фінансистів. Практичні кейси дозволяють студентам оволодіти вміннями застосовувати у фінансовій діяльності різні види інформації, програмні ресурси, цифрові засоби та формують навички роботи з практичними фінансово-інвестиційними портфелями.

Перспективи подальших досліджень можуть бути відображені в аналізі моделі формування інформаційно-аналітичної системи однієї з європейських країн та визначенні можливих її елементів для реалізації підготовки фінансистів закладами вищої освіти України.

Список використаної літератури

1. Квасницька Р. С., Форкун І. В. Інформаційні технології в забезпеченні професійної підготовки фінансистів в умовах розвитку в Україні економіки знань. *Економічний вісник університету*. 2019. Вип. 42. С. 81–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2019-42-81-89>
2. Косова Т. Д., Ярошенко О. В. Фондова електронна торгівля цінними паперами: вплив на розвиток фінансового ринку України. *Економіка та держава*. 2017. № 2. С. 7–10. URL: <http://www.economy.in.ua/?op=1&z=3691&i=1> (дата звернення: 18.01.2026).
3. Яблочнікова І. О. Особливості формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у ВНЗ Німеччини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2015. Вип. 21. С. 165–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkped_2015_21_58 (дата звернення: 18.01.2026).
4. Яблочнікова І. О. Організаційні аспекти підготовки магістрів-фінансистів у Норвегії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016а. Вип. 50. С. 475–483. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_50_64 (дата звернення: 28.01.2026).
5. Яблочнікова І. О. Особливості підготовки магістрів-фінансистів у Австрії. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2016б. Вип. 6. С. 123–132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2016_6_16 (дата звернення: 18.01.2026).
6. Яблочнікова І. О. Особливості підготовки магістрів-фінансистів у Ірландії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016с. № 2. С. 206–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_2_42 (дата звернення: 15.01.2026).
7. Accounting (ACCA) MSc (PGCert PGDip). *University of Brighton*, 2026. URL: https://www.brighton.ac.uk/courses/study/accounting-acca-msc-pgcert-pgdip.aspx?utm_

source=study_portals&utm_medium=course_listing&utm_campaign=pg_international (дата звернення: 14.01.2026).

8. Echtenbruck M. M., Fühles-Ubach S., Naujoks B., Kaliva E. A Data Literacy Competence Model for Higher Education and Research. *Computer Science. Computers and Society*. April 22, 2025. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.15690>

9. Fitsilis P., Damasiotis V., Dervenis C., Kyriatzis V., Tsoutsas P. Effective Data Stewardship in Higher Education: Skills, Competences, and the Emerging Role of Open Data Stewards. *Computer Science. Computers and Society*. October 27, 2024. P. 1–35. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.20361>

10. Fritz B., Kube D., Scherer S., Drachsler H. Learning Analytics in Higher Education – Exploring Students and Teachers Expectations in Germany. *Computer Science. Computers and Society*. January 22, 2024. P. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.11981>

11. Spörer J. Can AI Read Like a Financial Analyst? A Financial Touchstone for Frontier Language Models Such as Gemini 2.5 Pro, o3, and Grok 4 on Long-Context Annual Report Comprehension. *ICAIF '25: Proceedings of the 6th ACM International Conference on AI in Finance (Singapore, November 15–18, 2025)*. New York: Association for Computing Machinery, 2025. P. 291–298. DOI: <https://doi.org/10.1145/3768292.3770417>

12. Van Audenhove L., Vermeire L., Van den Broeck W., Demeulenaere, A. Data literacy in the new EU DigComp 2.2 framework: How DigComp defines competences on artificial intelligence, internet of things, and data. *Information and Learning Sciences*. 2024. Vol. 125, Issue 5-6. P. 406–436. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0072>

13. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>

References

1. Kvasnitska, R. S., & Forkun, I. V. (2019). Informatsiini tekhnolohii v zabezpechenni profesiinoi pidhotovky finansystiv v umovakh rozvytku v Ukraini ekonomiky znan [Information technologies in providing professional training of financiers under the conditions of development in Ukraine knowledge economy]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu – University Economic Bulletin*, (42), 81–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2019-42-81-89> [in Ukrainian].

2. Kosova, T. D., & Yaroshenko, O. V. (2017). Fondova elektronna torhivlia tsinnymy paperamy: vplyv na rozvytok finansovoho rynku Ukrainy [Stock electronic trading in securities: impact on the development of the financial market of Ukraine]. *Ekonomika ta derzhava – Economy and the state*, (2), 7–10. Retrieved from <http://www.economy.in.ua/?op=1&z=3691&i=1> [in Ukrainian].

3. Yablochnikova, I. O. (2015). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistriv-finansystiv u VNZ Nimechchyny [Features of the formation of professional competence of masters in finance in German universities]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya: Pedagogichna – Collection of Scientific Papers Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Pedagogical Series*, (21), 165–168. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_ped_2015_21_58 [in Ukrainian].

4. Yablochnikova, I. O. (2016a). Orhanizatsiini aspekty pidhotovky mahistriv-finansystiv u Norvehii [Organizational aspects of training masters in finance in Norway]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, (50), 475–483. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_50_64 [in Ukrainian].

5. Yablochnikova, I. O. (2016b). Osoblyvosti pidhotovky mahistriv-finansystiv u Avstrii [Features of training masters in finance in Austria]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoi humanitarno-*

pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seria: Pedahohika – Scientific Bulletin of the Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy. Series: Pedagogy, (6), 123–132. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpht_2016_6_16 [in Ukrainian].

6. Yablochnikova, I. O. (2016c). Osoblyvosti pidhotovky mahistriv-finsystiv u Irlandii [Features of training masters in finance in Ireland]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences, (2), 206–211. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_2_42 [in Ukrainian].*

7. Accounting (ACCA) MSc (PGCert PGDip). *University of Brighton, 2026. Retrieved from https://www.brighton.ac.uk/courses/study/accounting-acca-msc-pgcertpgdip.aspx?utm_source=study_portals&utm_medium=course_listing&utm_campaign=pg_international [in English].*

8. Echtenbruck, M. M., Fühles-Ubach, S., Naujoks, B., & Kaliva, E. (2025). A Data Literacy Competence Model for Higher Education and Research. *Computer Science. Computers and Society, April 22, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.15690> [in English].*

9. Fitsilis, P., Damasiotis, V., Dervenis, C., Kyriatzis, V., & Tsoutsas, P. (2024). Effective Data Stewardship in Higher Education: Skills, Competences, and the Emerging Role of Open Data Stewards. *Computer Science. Computers and Society, October 27, pp. 1–35. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.20361> [in English].*

10. Fritz, B., Kube, D., Scherer, S., & Drachsler, H. (2024). Learning Analytics in Higher Education – Exploring Students and Teachers Expectations in Germany. *Computer Science. Computers and Society, January 22, pp. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.11981> [in English].*

11. Spörer, J. (2025). Can AI Read Like a Financial Analyst? A Financial Touchstone for Frontier Language Models Such as Gemini 2.5 Pro, o3, and Grok 4 on Long-Context Annual Report Comprehension. In: *ICAIF '25: Proceedings of the 6th ACM International Conference on AI in Finance. (pp. 291–298). New York: Association for Computing Machinery. DOI: <https://doi.org/10.1145/3768292.3770417> [in English].*

12. Van Audenhove, L., Vermeire, L., Van den Broeck, W., & Demeulenaere, A. (2024). Data literacy in the new EU DigComp 2.2 framework: How DigComp defines competences on artificial intelligence, internet of things, and data. *Information and Learning Sciences, 125(5-6), 406–436. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0072> [in English].*

13. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376> [in English].

Качаненко К. В. Досвід формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів у європейському просторі вищої освіти

Статтю присвячено комплексному аналізу досвіду провідних європейських закладів вищої освіти у напрямі формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців фінансової сфери. З'ясовано, що згідно європейської рамки кваліфікацій, інформаційно-аналітична компетентність належить до загальних, характеризується комплексністю та міждисциплінарністю.

У статті виділено змістовні модулі, які розроблені та представлені в провідних університетах Європи. Опанування цих модулів передбачає формування інформаційних та аналітичних вмінь працювати з даними, критично оцінювати інформацію та застосовувати їх в професійній діяльності. Підкреслено роль технічних компетенцій та штучного інтелекту в удосконаленні вмінь оперувати аналітичними даними, а також у розвитку вміння формувати фінансові звіти. Підкреслено практикоорієнтованість підготовки фінансистів у системі вищої освіти, залучення до освітнього процесу практикуючих фінансистів. Розглянуто складові інформаційно-

аналітичної компетентності: грамотність в аналізі даних, розвиток критичного мислення та технічні навички застосування цифрових інструментів. Водночас проаналізовано практичні кейси, які впроваджуються в європейській системі освіти.

Методологічну основу складає теоретичний аналіз та опрацювання науково-методичної літератури, що дозволяє комплексно розглянути досвід функціонування європейського освітнього простору в напрямі підготовки майбутніх фінансистів до інформаційно-аналітичної діяльності як невід'ємної складової професійної компетентності.

Здобуті результати мають теоретичне та практичне значення: виокремлені європейські ідеї практикоорієнтованого формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх фінансистів можуть бути імплементовані в українську систему вищої освіти.

Ключові слова: європейська освіта, інформаційно-аналітична компетентність, фінансисти, інформація, аналіз даних.

Kachanenko K. V. Experience in developing the information and analytical competence of future financiers in the European higher education space

The article is devoted to a comprehensive analysis of the experience of leading European higher education institutions in the field of developing the information and analytical competence of future specialists in the financial sector. It has been established that, according to the European Qualifications Framework, information and analytical competence belongs to the general category and is characterized by its complexity and interdisciplinarity.

The article highlights content modules that have been developed and presented at leading European universities. Mastering these modules involves developing information and analytical skills to work with data, critically evaluate information, and apply these skills in professional activities. The role of technical competencies and artificial intelligence in improving operational skills in handling analytical data, as well as in developing the ability to prepare financial reports, is emphasized. The practice-oriented nature of training financiers in the higher education system and the involvement of practicing financiers in the educational process are highlighted. The components of information and analytical competence are considered: literacy in data analysis, the development of critical thinking, and technical skills in the use of digital tools. At the same time, practical cases that are being implemented in the European education system are analyzed.

The methodological basis consists of theoretical analysis and study of scientific and methodological literature, which allows for a comprehensive review of the experience of the European educational space in preparing future financiers for information and analytical activities as an integral part of professional competence.

The results obtained have theoretical and practical value: the identified European ideas for the practice-oriented formation of information and analytical competence in future financiers can be implemented in the Ukrainian higher education system.

Key words: European education, information and analytical competence, financiers, information, data analysis.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 37.091.12:811.111]-051

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-123-129>

Сура Наталія Анатоліївна,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри іноземних мов

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

sura.natalia@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8569-3990>

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України відбувається відповідно до «Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», розроблених Міністерством освіти і науки України у співпраці з Британською Радою в Україні, а також з урахуванням ключових положень законопроекту «Про застосування англійської мови в Україні» та рекомендацій Ради Європи з мовної освіти від 22 травня 2018 року щодо формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Однією з таких компетентностей є професійно-методична компетентність вчителя англійської мови.

Попри достатньо високий рівень науково-методичного опрацювання проблем, пов'язаних із формуванням ключових компетентностей вчителя англійської мови (В. Безлюдна; І. Гусленко; С. Деркач; О. Липчанко-Ковачик; Ю. Ненько; Т. Пахомова, О. Гальченко; О. Тарнопольський; Л. Черчата; В. Щур, Т. Гарачук), маємо визначити, що все ж таки спостерігається недостатній рівень сформованості його професійно-методичної компетентності.

Причину такої ситуації ми вбачаємо у розриві між теоретичною підготовкою майбутніх учителів англійської мови і реальними умовами їхньої професійної діяльності, а також недостатньою практичною спрямованістю освітніх програм і обмеженими можливостями для систематичного професійного розвитку.

Метою статті є теоретичне узагальнення сутності та структури професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови в контексті сучасної педагогічної освіти, а також обґрунтування ефективних підходів і умов її формування та розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез науково-педагогічної літератури, порівняльний та системний аналіз – для визначення сутності та структури професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови; узагальнення – для виокремлення ефективних шляхів і умов її формування та розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів; контент-аналіз освітніх програм підготовки; метод прогнозування – для окреслення перспектив подальшого розвитку досліджуваної проблеми.

Професійно-методична компетентність виступає ключовим елементом у структурі професійних компетентностей викладача закладу вищої освіти й безпосередньо пов'язана з добром освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання. Її формування потребує від викладача безперервного накопичення професійного досвіду, розвитку мотивації, здібностей, а також готовності до творчої самореалізації в методичній і педагогічній діяльності.

Методична компетентність майбутнього вчителя філолога постає провідним компонентом у системі фахових компетентностей і має прикладний характер – відображає систему методичних теоретичних знань, систему методичних умінь, досвід професійної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення професії, до себе, до учнів, до суспільства (Черчата, 2015).

У контексті такого визначення поняття «методична компетентність майбутнього вчителя філолога» ми можемо говорити не просто про методичну компетентність, а про професійно-методичну компетентність вчителя англійської мови, оскільки окреслений зміст виходить за межі суто методичних знань і вмінь та охоплює інтегровану сукупність фахових, педагогічних, ціннісно-мотиваційних і особистісних характеристик, що забезпечують його цілісну здатність до ефективної професійної діяльності.

До важливих характеристик професійно-методичної компетентності вчителя філолога також належить рефлексія, ціннісне ставлення до педагогічної професії, здатність ефективно розв'язувати різноманітні методичні завдання тощо. У порівнянні зі знаннями, вміннями й навичками межі його професійно-методичної компетентності ширші й мають у своєму змісті мотиваційну, когнітивну, поведінкову, ціннісну та особистісну складові (Черчата, 2015).

Професійно-методична компетентність вчителя англійської мови проявляється у практичній діяльності, що забезпечує реалізацію завдань практичного заняття з урахуванням його мети та змістового наповнення.

Професійно-методична компетентність вчителя англійської мови постає як інтегрована сукупність значущих компонентів для ефективного здійснення освітнього процесу: це – вміння аналізувати й готувати навчальний матеріал, який потребує від нього лінгвістичної компетентності (формування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову тощо); культурологічна компетентність, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічна компетентність (конструювання власного педагогічного досвіду); психологічна компетентність, яка охоплює вміння оцінювати здібності та можливості до навчання, психологічні особливості учнів; комунікативна компетентність (вміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами в процесі спілкування); власне методична компетентність (володіння методами й прийомами навчання та вміннями застосовувати їх на практиці); інформаційна компетентність (вміння працювати з інформацією в професійно-педагогічній діяльності) (Черчата, 2015, с. 294–295).

Інакше кажучи, професійно-методична компетентність вчителя англійської мови розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує результати методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальноосвітніх, предметних), умінь (загально-педагогічних, спеціальних, комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для результативної організації навчального процесу (Черчата, 2015). Професійно-методична компетентність вчителя англійської мови також охоплює методичний досвід, набутий у професійній діяльності, та сукупність особистісних якостей педагога.

До структури професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови доцільно віднести такі компоненти (Щур & Гарачук, 2022, с. 121):

- когнітивний (загально-педагогічний, гносеологічний) – передбачає наявність професійних знань, сформованих на основі опанування психолого-педагогічних і методичних дисциплін, обізнаність із традиційними й інноваційними підходами до організації освітнього процесу, сучасними інформаційними ресурсами та способами їх використання;
- діяльнісний (практично-творчий, праксеологічний, процесуально-діяльнісний) – характеризує здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, застосовувати знання та вміння на практиці, поєднуючи накопичений досвід із творчою самореалізацією;

- ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний) – відображає спрямованість професійної діяльності на загальнолюдські та культурні цінності;

- мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) – охоплює усвідомлення системи мотивів, цілей і завдань педагогічної діяльності, зацікавленість у професії та позитивне ставлення до здобувачів освіти;

- професійно-особистісний – передбачає сформованість професійно значущих психолого-педагогічних якостей і виражену професійну спрямованість викладача.

Обізнаність учителя з основними тенденціями розвитку іншомовної освіти сама по собі не гарантує його здатності формувати в учнів досвід ефективного іншомовного спілкування в умовах полікультурного середовища. Професійна майстерність учителя іноземної мови постає як багатокомпонентна категорія. Тому досягнення певного рівня професійно-методичної компетентності для вчителя англійської мови можливо лише за умови чіткого усвідомлення того, кого навчати, з якою метою, якими способами. Відповіді на ці питання – вельми різноманітні та знаходяться, як правило, у різних галузях педагогічної науки.

Вдосконалення професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови – це безперервний процес, який передбачає поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності, самоосвіти та обміну досвідом.

Основні шляхи підвищення професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови, з нашої точки зору, включають:

1. Безперервну самоосвіту та професійний розвиток:

- вивчення сучасних методик: ознайомлення з новітніми підходами до навчання іноземних мов, такими як комунікативний метод, метод проєктів, CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання);

- участь у вебінарах та курсах: проходження тренінгів від міжнародних та вітчизняних освітніх платформ (Cambridge English, British Council, тощо);

- читання методичної літератури: ознайомлення з фаховими виданнями, журналами та блогами, які пропонують практичні інструменти для уроку.

2. Практичну та експериментальну діяльність:

- дослідницька діяльність: активна робота у творчих групах, розробка та впровадження експериментальних методів навчання;

- аналіз власної діяльності: самоаналіз уроків, розробка власних методичних розробок, кейсів та планів-конспектів;

- використання технологій: впровадження цифрових інструментів та інтерактивних технологій для підвищення мотивації учнів.

3. Обмін досвідом та співпрацю:

- методичні об'єднання: робота у методичних об'єднаннях вчителів, участь у семінарах-практикумах та творчих групах;

- педагогічний коучинг: взаємовідвідування уроків, менторство, обмін досвідом з колегами (peer-to-peer learning);

- участь у професійних спільнотах: активність у мережевих спільнотах вчителів англійської мови для обговорення проблем та успіхів.

4. Підвищення рівня володіння мовою (Language Proficiency):

- удосконалення власного рівня англійської мови (до рівня C1/C2) та отримання міжнародних сертифікатів (TKT, CELTA), що є підтвердженням методичної компетентності.

Розробка інноваційних моделей і програм підвищення кваліфікації, що відповідають цілісним вимогам до системи підвищення кваліфікації всіх рівнів педагогічних та науково-педагогічних працівників, у тому числі вчителів англійської мови, може бути представлена такими заходами (Ненько, 2018, с. 85):

- реалізація вимог чинного законодавства в сфері освіти під час навчання іноземних мов у різних типах освітніх закладів;
- застосування інтерактивних освітніх технологій у викладанні іноземних мов;
- методична підготовка вчителя іноземної мови до роботи з електронними освітніми ресурсами;
- професійна іншомовна підготовка майбутніх вчителів англійської мови як одна з умов успішного розвитку сучасної освіти тощо.
- проведення науково-практичних заходів (конференцій, семінарів, вебінарів), у тому числі й міжнародних, сприяє апробації, популяризації та обміну дидактико-методичними розробками вчителів-практиків, що сприяє підвищенню професійної кваліфікації;
- залучення вчителів-практиків та молодих дослідників до публікації результатів власної дослідницької роботи стає певним фактором професійного самовдосконалення та ціннісного самовизначення вчителя філолога, створення умов для мотивації до самоосвіти, ефективної професійної діяльності, формування, розвитку і забезпечення діяльності професійних співтовариств учителів іноземних мов із метою інформування колег та здійснення науково-методичної підтримки фахівців у галузі професійної іншомовної освіти.

Отже, встановлено, що професійно-методична компетентність вчителя англійської мови є складним інтегративним утворенням, яке поєднує систему знань, умінь, навичок, досвіду професійної діяльності та особистісних якостей, необхідних для ефективної організації освітнього процесу; а також визначено основні шляхи підвищення професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови, серед яких ключовими є безперервна освіта, участь у професійних спільнотах, впровадження інноваційних методик навчання, розвиток цифрової грамотності та підвищення викладацького рівня володіння англійською мовою.

Перспективним напрямком подальших наукових досліджень є розроблення та експериментальна перевірка ефективних моделей формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови в умовах цифровізації освіти. Актуальним залишається також вивчення можливостей інтеграції інноваційних підходів (зокрема CLIL, змішаного та дистанційного навчання) у процес професійної підготовки педагогів.

Список використаної літератури

1. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016): теорія і практика : монографія. Умань : Візаві, 2017. 342 с.
2. Деркач С. Підготовка вчителя до навчання англійської мови в міжнародній освітній політиці: зміни та перспективи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(1). С. 269–273. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9%281%29__41 (дата звернення: 16.04.2026).
3. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад. [каф. теорії та практики пер.; авт.-упор. І. Ю. Гусленко]. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.
4. Липчанко-Ковачик О. В. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів-філологів у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 76 (2). С. 81–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_76%282%29__18 (дата звернення: 16.04.2026).
5. Ненько Ю. Професійний розвиток учителя англійської мови: деякі практичні аспекти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 83–86. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2018.19.83-86>
6. Пахомова Т. О., Гальченко О. Ю. Методика навчання іноземних мов : навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «бакалавр» напряму підготовки «Мова

і література (англійська)» / Т. О. Пахомова, О. Ю. Гальченко. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 164 с.

7. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

8. Черчата Л. Методична компетентність майбутнього вчителя філолога: аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. № 16. С. 292–299. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2015_16_41 (дата звернення: 16.04.2026).

9. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 1(25). С. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485>

References

1. Bezliudna, V. V. (2017). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1948–2016): teoriia i praktyka* [Professional training of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016): theory and practice]. Uman: Vizavi [in Ukrainian].

2. Derkach, S. (2014). *Pidhotovka vchytelia do navchannia anhliiskoi movy v mizhnarodnii osvittii politytsi: zminy ta perspektyvy* [Teacher preparation for English language learning in international educational policy: changes and prospects]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 9(1), 269–273. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9%281%29_41

(Last accessed: 16.04.2026).

3. *Konspekt lektsii z dystsypliny «Metodyka navchannia inozemnykh mov»: dlia studentiv 5 kursu f-tu «Referent-perekladach», yaki navchaiutsia za spets. 035 Filolohiia (Pereklad)* [Synopsis of lectures on the discipline «Methods of teaching foreign languages»: for students of the 5th year of the Faculty of Education «Referent-translator», who study in a specialty 035 Philology (Translation)]. (2018). Ed. I. Yu. Huslenko. Kharkiv: Vyd-vo NUA [in Ukrainian].

4. Lypchanko-Kovachyk, O. V. (2017). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh bakalavriv-filolohiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh* [Peculiarities of training future philology bachelors in higher educational institutions]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 76(2), 81–85. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_76%282%29_18 (Last accessed: 16.04.2026).

5. Nenko, Yu. (2018). *Profesiinyi rozvytok uchytelia anhliiskoi movy: deiaki praktychni aspekty* [Professional development of an English teacher: some practical aspects]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, (19), 83–86. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2018.19.83-86> [in Ukrainian].

6. Pakhomova, T. O., & Halchenko, O. Yu. (2015). *Metodyka navchannia inozemnykh mov: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv osvitnoho stupenia «bakalavr» napriamu pidhotovky «Mova i literatura (anhliiska)»* [Methods of teaching foreign languages: educational and methodological manual for students of the educational degree «bachelor» of the field of training «Language and literature (English)»]. Ed. T. O. Pakhomova, O. Yu. Halchenko. Zaporizhzhia: Kruhozir [in Ukrainian].

7. Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli* [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].

8. Cherchata, L. (2015). *Metodychna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: aspekty formuvannia* [Methodical competence of the future philologist teacher: aspects of formation]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill*, (16), 292–299. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2015_16_41 (Last accessed: 16.04.2026).

9. Shchur, V., & Harachuk, T. (2022). Metodychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: sutnist ta struktura [Methodical competence of the future primary school teacher: essence and structure]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 1(25), 115–125. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485> [in Ukrainian].

Сура Н. А. Професійно-методична компетентність вчителя англійської мови в контексті сучасної педагогічної освіти

У статті здійснено теоретичне узагальнення сутності та структури професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови в контексті сучасної педагогічної освіти України. З'ясовано, що актуальність тематики дослідження зумовлена трансформаціями у сфері іншомовної освіти, зокрема впровадженням державної політики щодо розвитку англійської мови та орієнтацією на європейські освітні стандарти. Встановлено, що професійно-методична компетентність вчителів англійської мови безпосередньо пов'язана з рівнем теоретичної підготовки та практичними умовами професійної діяльності.

Розкрито зміст поняття професійно-методичної компетентності як інтегративного утворення, що поєднує фахові знання, методичні вміння, педагогічний досвід, ціннісні орієнтації та особистісні якості педагога. Обґрунтовано її структурні компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний та професійно-особистісний. Визначено, що формування професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови забезпечується поєднанням теоретичної підготовки, практичної діяльності, самоосвіти та професійної взаємодії.

Представлено характеристику ключових складників професійно-методичної компетентності вчителя англійської мови, зокрема лінгвістичної, педагогічної, психологічної, комунікативної, інформаційної та культурологічної. Окреслено основні шляхи її розвитку: безперервна освіта, впровадження інноваційних методик, використання цифрових технологій, участь у професійних спільнотах та підвищення рівня володіння англійською мовою. Наголошено на важливості рефлексії, мотивації та творчої самореалізації педагога.

Ключові слова: професійно-методична компетентність, учитель англійської мови, педагогічна освіта, професійна підготовка, іншомовна освіта.

Sura N. A. Professional and methodological competence of an English language teacher in the context of modern pedagogical education

The article provides a theoretical generalization of the essence and structure of the professional and methodological competence of an English language teacher in the context of modern pedagogical education in Ukraine. It is determined that the relevance of the research topic is caused by transformations in the field of foreign language education, in particular the implementation of state policy for the development of the English language and the orientation toward European educational standards. It is established that the professional and methodological competence of English language teachers is directly related to the level of their theoretical training and the practical conditions of their professional activity.

The content of the concept of professional and methodological competence is revealed as an integrative construct that combines professional knowledge, methodological skills, pedagogical experience, value orientations, and personal qualities of a teacher. Its structural components are substantiated, namely: cognitive, activity-based, motivational, value-oriented, and professional-personal. It is determined that the formation of the professional and methodological competence of an English language teacher is ensured through the integration of theoretical training, practical activity, self-education, and professional interaction.

The article represents the characteristics of the key components of professional and methodological competence, including linguistic, pedagogical, psychological, communicative, informational, and cultural competencies. The main ways of its development are outlined: continuous education, implementation of innovative teaching methods, use of digital technologies, participation in professional communities, and improvement of English language proficiency. Particular emphasis is placed on the importance of reflection, motivation, and creative self-realization of a teacher.

Key words: professional and methodological competence, English language teacher, pedagogical education, professional training, foreign language education.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364-787.24:373.5.013.42:343.85-053.6

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-130-135>

Коба Лариса Миколаївна,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальність 231 Соціальна робота

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

kobalara@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0001-7216-5942>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Проблема профілактики правопорушень серед підлітків у сучасних умовах набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням соціальних ризиків, трансформацією ціннісних орієнтацій молоді та ускладненням процесів соціалізації. Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до впливу соціального середовища, прагненням до автономії та самоствердження, що за відсутності належної підтримки може сприяти формуванню ризикованих моделей поведінки (Караман, 2002).

Заклад загальної середньої освіти відіграє ключову роль у процесі соціалізації підлітків, оскільки поєднує освітню, виховну та соціально-інтегративну функції. Саме в межах шкільного середовища формуються основи правової культури, відповідальності та соціальної компетентності. Водночас ефективність профілактичної діяльності значною мірою залежить від наявності чітко визначених організаційно-педагогічних умов, які забезпечують системність і результативність реалізації технології соціальної роботи (Жук & Макар, 2023).

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та характеристика організаційно-педагогічних умов реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків у закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі організаційно-педагогічні умови розглядаються як сукупність взаємопов'язаних факторів, що забезпечують ефективність освітнього або соціально-педагогічного процесу. Вони включають нормативно-організаційні, змістові, методичні, кадрові та середовищні складники, які створюють сприятливе підґрунтя для досягнення поставленої мети (Лютий, 2012).

У контексті профілактики правопорушень серед підлітків організаційно-педагогічні умови визначаються як комплекс взаємопов'язаних заходів, форм діяльності, управлінських рішень і соціально-педагогічних механізмів, що забезпечують системне формування правомірної поведінки учнів (Профілактика деструктивної поведінки підлітків, 2022).

Розроблення та впровадження технології соціальної роботи в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на системному, середовищному та ресурсному підходах. Системний підхід дозволяє розглядати профілактику як цілісний процес із чітко визначеною структурою, середовищний – акцентує роль шкільного простору як чинника формування поведінки, ресурсний – орієнтує на використання потенціалу особистості підлітка та шкільної спільноти.

Однією з базових умов реалізації технології є інтеграція профілактичного змісту в навчальні предмети та позаурочну діяльність. Профілактика правопорушень не може бути ефективною, якщо вона обмежується окремими виховними заходами. Вона має стати органічною складовою освітнього процесу (Опацький, 2013).

Інтеграція передбачає включення проблематики правомірної поведінки, відповідальності та соціальних норм у зміст уроків громадянської освіти, правознавства, історії, української мови та літератури, а також використання проблемно-ситуативних методів навчання. Такий підхід сприяє формуванню когнітивного компонента правомірної поведінки та забезпечує її усвідомлене прийняття.

Формування безпечного освітнього середовища є ключовою умовою профілактики правопорушень. Безпечне середовище розглядається як система соціальних взаємин, у межах якої забезпечуються повага до гідності особистості, справедливість, прогнозованість вимог та ефективне реагування на конфлікти.

Реалізація цієї умови передбачає розроблення та впровадження Кодексу честі учня, узгодження правил поведінки, розвиток культури ненасильницького спілкування, а також створення механізмів підтримки й раннього виявлення ризикових ситуацій.

Важливою організаційно-педагогічною умовою є здійснення індивідуального соціально-педагогічного супроводу підлітків, які демонструють ознаки ризикованої або девіантної поведінки (Рудкевич, 2021).

Індивідуальний супровід включає діагностику, розроблення індивідуального плану роботи, регулярні консультації, розвиток навичок самоконтролю та координацію взаємодії з батьками. Такий підхід забезпечує адресність профілактики та сприяє стійким поведінковим змінам.

Розвиток учнівського самоврядування виступає важливою умовою формування суб'єктної позиції підлітків. Участь у прийнятті рішень, організації заходів і вирішенні конфліктів сприяє формуванню відповідальності та закріпленню правомірних моделей поведінки (Федорченко, 2011).

Самоврядування виконує функцію соціального тренажера, у межах якого підлітки отримують досвід конструктивної взаємодії, планування діяльності та дотримання спільно вироблених правил.

Моніторинг і зворотний зв'язок забезпечують керованість процесу реалізації технології. Систематичне відстеження змін у поведінці учнів, аналіз їхньої участі в профілактичних заходах та узгодження дій педагогів і батьків дозволяють своєчасно коригувати зміст і форми роботи.

Моніторинг виконує не лише контрольну, а й розвивальну функцію, сприяючи усвідомленню підлітками власних досягнень і труднощів.

Ефективність профілактичної діяльності значною мірою залежить від узгодженості виховних впливів школи й сім'ї. Тематичні зустрічі з батьками, консультації та спільне обговорення проблем виховання забезпечують єдиний підхід до формування правомірної поведінки підлітків (Юрків, 2021).

Аналіз результатів реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків у закладі загальної середньої освіти дозволяє зробити висновок про визначальну роль організаційно-педагогічних умов у забезпеченні її ефективності. Саме ці умови виступили системоутворювальним чинником, який забезпечив перехід від фрагментарної профілактичної діяльності до цілісного, керованого й результативного процесу формування правомірної поведінки підлітків. Отримані результати підтверджують, що навіть науково обґрунтована технологія не може бути ефективною без створення відповідного організаційного та педагогічного підґрунтя її реалізації.

Насамперед заслуговує на увагу той факт, що інтеграція профілактичного змісту в освітній процес змінила саму логіку профілактичної роботи в школі. Профілактика перестала сприйма-

тися учнями як зовнішній контроль або додаткове навантаження, а стала органічною частиною навчально-виховної діяльності. Це підтверджує положення про те, що стійкі поведінкові зміни можливі лише тоді, коли цінності та норми правомірної поведінки послідовно актуалізуються в різних освітніх контекстах. Таким чином, інтегративний характер профілактики виступив важливою умовою формування когнітивної основи правомірної поведінки, яка поєднувалася з її ціннісним і поведінковим наповненням.

Формування безпечного освітнього середовища виявилось однією з ключових умов стабільності позитивних змін. У процесі впровадження технології стало очевидно, що поведінка підлітків значною мірою детермінується характером соціальних взаємин у шкільному середовищі. Середовище, у якому правила є зрозумілими, справедливими та однаковими для всіх, знижує рівень тривожності, агресії та протестних форм поведінки. У такому контексті профілактика правопорушень відбувається не через жорстке регламентування, а через формування довіри, взаємоповаги та почуття приналежності до спільноти. Це підтверджує середовищний підхід, відповідно до якого школа виступає не лише місцем навчання, а й соціальним простором формування життєвих стратегій підлітків.

Особливого значення в обговоренні результатів набуває індивідуальний супровід підлітків групи ризику. Практика реалізації технології засвідчила, що саме ця умова дозволяє впливати на глибинні причини ризикованої та правопорушної поведінки, які не завжди проявляються в групових формах роботи. Індивідуальний супровід забезпечив можливість персоналізації профілактичного впливу, врахування особистісних особливостей підлітків, їхнього сімейного контексту та попереднього соціального досвіду. У результаті профілактика набула характеру підтримки й розвитку, а не контролю та санкцій, що значно підвищило її ефективність і прийнятність для самих підлітків.

Важливим результатом реалізації організаційно-педагогічних умов стало підтвердження ролі учнівського самоврядування як чинника формування суб'єктної позиції підлітків. Залучення учнів до прийняття рішень, організації заходів і розв'язання проблем шкільного життя сприяло формуванню відповідальності, навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії. Самоврядування виступило своєрідним «соціальним тренажером», у межах якого підлітки набували досвіду правомірної поведінки в реальних соціальних ситуаціях. Це дозволяє стверджувати, що розвиток самоврядування є не допоміжним, а системоутворювальним елементом профілактичної роботи.

Не менш значущою виявилася умова системного моніторингу та зворотного зв'язку. Отримані результати підтверджують, що моніторинг виконує не лише функцію контролю, а є важливим механізмом управління процесом формування правомірної поведінки. Регулярне відстеження змін, аналіз поведінкових проявів і залучення учнів до рефлексії власних досягнень сприяли усвідомленню результатів профілактичної роботи та підтримці позитивної динаміки. Зворотний зв'язок дозволив своєчасно коригувати зміст і форми діяльності, що забезпечило гнучкість і адаптивність технології до конкретних умов шкільного середовища.

Важливим аспектом обговорення є взаємозв'язок між окремими організаційно-педагогічними умовами. Результати дослідження свідчать, що ефективність профілактичної роботи значно знижується за відсутності хоча б однієї з визначених умов. Зокрема, інтеграція профілактичного змісту без формування безпечного середовища не забезпечує стійких поведінкових змін, а індивідуальний супровід без підтримки з боку педагогічного колективу та сім'ї має обмежений ефект. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до реалізації технології соціальної роботи, у межах якого всі умови функціонують як взаємопов'язані елементи єдиної системи.

Отримані результати узгоджуються з міжнародними підходами до профілактики правопорушень у шкільному середовищі, зокрема з концепцією *whole-school approach*, яка

передбачає залучення всіх суб'єктів освітнього процесу та інтеграцію профілактики в різні сфери шкільного життя. Це свідчить про наукову валідність запропонованих організаційно-педагогічних умов і можливість їх адаптації до ширшого контексту освітніх систем.

Разом із тим у процесі обговорення результатів доцільно окреслити й певні обмеження. Ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов значною мірою залежить від кадрового потенціалу закладу освіти, рівня готовності педагогічного колективу до міждисциплінарної взаємодії та підтримки з боку адміністрації. Крім того, складні соціально-економічні умови окремих сімей можуть знижувати результативність профілактичної роботи й потребувати залучення зовнішніх соціальних ресурсів.

Висновки. Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що саме комплекс організаційно-педагогічних умов забезпечує ефективну реалізацію технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків. Вони створюють сприятливе середовище для формування правомірної поведінки, забезпечують узгодженість профілактичних впливів і сприяють розвитку соціально відповідальної особистості. Запропонований підхід має значний потенціал для впровадження в практику закладів загальної середньої освіти та подальшого наукового осмислення.

Організаційно-педагогічні умови реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків мають комплексний і взаємопов'язаний характер. Їх реалізація забезпечує створення сприятливого освітнього середовища, розвиток соціально відповідальності та формування правомірної поведінки учнів.

Системність, інтегративність і орієнтація на суб'єктність підлітків визначають ефективність запропонованої технології та створюють передумови для її впровадження в практику закладів загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Караман О. Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ : [б. в.], 2002. 20 с.
2. Жук В. О., Макар Л. М. Соціально-педагогічна робота з профілактики правопорушень серед підлітків. *Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи [Електронне видання] : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищ. освіти (Харків, 19 трав. 2023 р.)* / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук, С. В. Бережна, М. П. Васильєва [та ін.]. Харків, 2023. С. 42–43.
3. Лютий В. П. Профілактика правопорушень неповнолітніх як напрям соціальної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 54–61.
4. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. / Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : ФОП Буря О. Д., 2022. 144 с.
5. Опацький Р. М. Ювенальна політика в Україні: теорія, правова основа, інституалізація : монографія / за наук. ред. С. М. Алфьорова. Запоріжжя : Дике Поле, 2013. 464 с.
6. Рудкевич Н. І. Методика соціально-педагогічної роботи : навч.-метод. посіб. Львів : Растр-7, 2021. 216 с.
7. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2011. 320 с.
8. Юрків Я. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Старобільськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2021. 40 с.

References

1. Karaman, O. L. (2002). Sotsialno-pedahohichni umovy zakhystu dytynstva v diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly [Social and educational conditions for the protection of childhood in the activities of general education schools]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Luhansk: [b. v.] [in Ukrainian].
2. Zhuk, V. O., & Makar, L. M. (2023). Sotsialno-pedahohichna robota z profilaktyky pravoporushen sered pidlitkiv [Social and educational work on the prevention of offences among adolescents]. *Aktualni problemy doslidzhen u haluzi sotsialnoi pedahohiky i sotsialnoi roboty – Current issues in research in the field of social pedagogy and social work*. (pp. 42–43). Kharkiv [in Ukrainian].
3. Liutyi, V. P. (2012). Profilaktyka pravoporushen nepovnitnitnikh yak napriam sotsialnoi roboty [Prevention of juvenile delinquency as a direction of social work]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, (2), 54–61 [in Ukrainian].
4. Zhuravel, T., & Udovenko, Yu. (Eds.). (2022). Profilaktyka destruktyvnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of destructive behaviour in adolescents]. Kyiv: FOP Buria O. D. [in Ukrainian].
5. Opatskyi, R. M. (2013). Yuvenalna polityka v Ukraini: teoriia, pravova osnova, instytualizatsiia [Juvenile policy in Ukraine: theory, legal basis, institutionalisation]. Zaporizhzhia: Dyke Pole [in Ukrainian].
6. Rudkevych, N. I. (2021). Metodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty [Methods of social and educational work]. Lviv: Rastr-7 [in Ukrainian].
7. Fedorchenko, T. Ye. (2011). Profilaktyka deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyscha: sotsialno-pedahohichniy aspekt [Prevention of deviant behaviour among schoolchildren in a socio-cultural environment: socio-pedagogical aspect]. Cherkasy: Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian].
8. Yurkiv, Ya. I. (2021). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiamy naselennia [Theory and practice of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of the population]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Starobilsk: DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Коба Л. М. Організаційно-педагогічні умови реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків

У статті здійснено теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків у закладі загальної середньої освіти як цілісної системи соціально-педагогічного впливу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності профілактичної діяльності школи в умовах зростання соціальних ризиків та ускладнення процесів соціалізації молоді. Розкрито сутність поняття «організаційно-педагогічні умови» в контексті соціально-педагогічної діяльності, уточнено його зміст та структурні характеристики. Визначено склад і логіку взаємодії умов, що забезпечують результативність впровадження технології в навчально-виховному процесі. Виокремлено та проаналізовано ключові умови ефективної реалізації технології: інтеграцію профілактичного змісту в освітній процес, формування безпечного й підтримувального освітнього середовища, розвиток учнівського самоврядування як чинника суб'єктності підлітків, організацію індивідуального супроводу підлітків групи ризику, системний моніторинг результатів і налагодження зворотного зв'язку, а також забезпечення міжсуб'єктної взаємодії школи та сім'ї. Доведено, що комплексна реалізація зазначених умов сприяє формуванню правомірної поведінки підлітків, підвищує стабільність позитивних поведінкових змін і забезпечує зростання ефективності профілактичної роботи в шкільному середовищі.

Ключові слова: соціальна робота, підлітки, профілактика правопорушень, правомірна поведінка, організаційно-педагогічні умови, заклад загальної середньої освіти.

Koba L. M. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of social work technology for the prevention of juvenile delinquency

The article provides a theoretical substantiation of the organizational and pedagogical conditions for implementing a social work technology aimed at the prevention of juvenile delinquency in general secondary education institutions as an integral system of social and pedagogical influence. The relevance of the study is determined by the need to increase the effectiveness of school-based preventive activities under conditions of growing social risks and increasing complexity of adolescent socialization processes. The essence of the concept of “organizational and pedagogical conditions” is revealed in the context of social and pedagogical activity, and its content and structural characteristics are clarified. The structure and logic of interaction of the conditions ensuring the effective implementation of the technology within the educational process are defined. Key conditions for successful implementation are identified and analyzed, including the integration of preventive content into the educational process, the formation of a safe and supportive educational environment, the development of student self-governance as a factor of adolescents’ subjectivity, the organization of individual support for adolescents at risk, systematic monitoring of results and feedback mechanisms, as well as intersubject interaction between school and family. It is proved that the comprehensive realization of these organizational and pedagogical conditions contributes to the formation of lawful behavior among adolescents, ensures the stability of positive behavioral changes, and increases the overall effectiveness of preventive work in the school environment.

Key words: social work, adolescents, crime prevention, lawful behavior, organizational and pedagogical conditions, general secondary education institution.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 10.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 364.4-053.9:379.8

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-136-141>

Коношенко Сергій Володимирович,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
konoshenko.sergey777@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7727-2897>

Коношенко Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
konoshenko.natalia77@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7637-8523>

Трубник Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
innatrubnik@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6076-430X>

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сьогодні істотно змінилася вікова структура населення, що визначається рівнями народжуваності і смертності, зумовлює частку економічно активного населення, ступінь забезпечення країни трудовими ресурсами. Чисельність літнього населення планети з 1950 року зросла вп'ятеро (Чаграк, 2019). При цьому соціальне здоров'я суспільства вимірюється по відношенню до літніх людей. Поширеною є думка, що соціальний захист літніх людей зводиться лише до турботи з боку медичних установ і служб соціальної підтримки. Проте на практиці основні виклики, з якими стикаються люди похилого віку, переважно пов'язані з цілою низкою депривацій, особливо на соціально-культурному рівні. За таких умов питання пошуку ефективних механізмів і підходів до ресоціалізації літніх людей набуває першочергового значення. Залучення до значущих соціальних спільнот і активна участь у різноманітних формах культурно-дозвіллевої діяльності можуть стати важливим інструментом для подолання депривацій, з якими вони стикаються. Процеси ресоціалізації, своєю чергою, не лише підтримують статусну позицію літньої людини в суспільстві, а й сприяють розширенню її рольових можливостей. Це позитивно впливає на самооцінку, стимулюючи прагнення до самовираження, самореалізації та особистого розвитку. У результаті літня людина перестає бути лише об'єктом суспільного піклування, натомість стаючи активним учасником соціально-культурних взаємовідносин.

Аналіз актуальних досліджень. Особливе значення для дослідження мають роботи, пов'язані з розумінням соціального розвитку людей похилого віку, а також закономірностей соціалізації та ресоціалізації цієї категорії (В. Альперович, І. Беленька, І. Іванова, С. Савченко, Р. Яцемірська), психологічними особливостями людей старших вікових категорій (Т. Дзюба, О. Коваленко, О. Краснова), специфікою навчання людей похилого віку (Т. Боровикова, Н. Ломакіна, Н. Чаграк), організацією соціальних інститутів для пенсіонерів (А. Богуцька, Н. Кабаченко, М. Кухта, В. Робак, Т. Скорик), соціально-педагогічною роботою з людьми похилого віку (О. Беспалько, Л. Завацька, С. Коношенко, А. Рижанова, Л. Тюптя та ін.).

Мета статті. Метою статті є висвітлення технологій соціальної роботи з ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвілєвої діяльності.

Методологія та методи дослідження. Методи узагальнення, аналізу, синтезу, систематизації були використані для теоретичного обґрунтування змісту і технологій соціальної роботи з ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвілєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вікова диференціація людей похилого віку є предметом дослідження багатьох наукових дисциплін: психології, соціальної психології, медицини, геронтології, антропології, соціології, педагогіки, культурної антропології та ін. Основою вікової періодизації є класифікація Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), згідно з якою вік ділиться таким чином: до 44 років уважається молодим; 45-59 років – середній; 60-74 роки – літній; 75-89 років – старечий; люди від 90-100 років і старші – довгожителі.

Науковці справедливо зазначають, що період старості нерозривно пов'язаний із відчуженням особи від соціальної реальності, яка поступово втрачає свою важливість через зниження психофізіологічної та соціокультурної активності. У людей похилого віку спостерігається схильність до пасивного сприйняття зовнішнього світу, що супроводжується зростаючим акцентом на внутрішньому світі. Проте слід зауважити, що цей внутрішній світ зазнає прогресивного звуження в процесі старіння, оскільки ослаблення соціальних зв'язків і спрощення життєвих подій досягають такого рівня, коли вони зводяться до тривіальних ситуацій. У результаті спостерігається переважання індивідуального над соціальним, що визначає тенденцію особистісної ізоляції від суспільного контексту (Іванова, 2023, с. 43).

Ресоціалізація людей похилого віку розуміється нами як соціально-педагогічний процес, що здійснюється за допомогою технологій, які мають організаційно-інструментальний і соціально-культурний ресурс. Вказані ресурси забезпечують умови і створюють передумови до цільового повернення людей похилого віку до соціально активної діяльності та інтеграції в різноманіття культурного життя.

Використання технологій у процесі ресоціалізації літніх людей задає їй цілеспрямований характер, забезпечуючи освоєння таких важливих етапів, як адаптація, інтерналізація, ідентифікація та активна діяльність. Ці ключові компоненти визначають вибір механізмів і технологій для досягнення бажаних результатів. Соціально-культурні технології, у свою чергу, спрямовані на вирішення конкретних проблем у житті людей похилого віку, охоплюючи всі згадані етапи: від адаптації до активної діяльності, яка є основним показником успішної ресоціалізації (Тюптя, Іванова, 2014, с. 102).

Серед відібраних для нашого дослідження технологій, таких як: комунікативні, пізнавальні, креативні, ігрові та релаксаційно-розважальні, єдиним є те, що всі вони спрямовані на вирішення складних психолого-індивідуальних проблем, що виникають тією чи іншою мірою в житті кожної окремої літньої людини і торкаються її життєдіяльності. При комплексному використанні всіх цих технологій процес ресоціалізації може ефективно сприяти вирішенню проблем адаптації та культурної інтеграції людей похилого віку.

Комунікативні технології з цієї точки зору виступають як інструмент для організації комунікативної діяльності, що має на меті розвивати комунікативну культуру людей похилого віку. Це

забезпечує їм можливість ефективно взаємодіяти з різними учасниками спілкування, використовуючи широкий спектр мовних форм і засобів. На індивідуально-особистісному рівні такі технології сприяють формуванню, підтримці та посиленню рівня комунікативної культури, уже досягнутого завдяки життєвому досвіду. У повсякденному житті літніх людей ця культура найчастіше проявляється у монологічних формах висловлювання. Вона охоплює знання та навички, необхідні для підготовки і проголошення різноманітних висловлювань – від повсякденних до урочистих або розважальних. Літні люди, як суб'єкти мовної діяльності, мають будувати ефективну комунікацію з іншими, володіти прийомами мовного впливу, вміти переконувати, а також передавати слухачеві свої емоції й почуття. На міжособистісному та міжгруповому рівнях комунікативні технології реалізуються найбільш повно через спілкування, яке здобуває особливе значення у житті людей поважного віку. Воно допомагає їм долати почуття меншовартості, зменшує відчуття ізоляції, знижує рівень емоційної вразливості, сприяє подоланню невротичних станів і створює основу для душевної рівноваги через осмислення себе як «рівного серед рівних». Спілкування також формує сприятливе комунікативне середовище, що сприяє розвитку емоційної чуйності, соціального сприйняття, глибшої інтеракції й відкритості в стосунках (Коношенко, 2017).

Розв'язання проблем, із якими стикаються люди похилого віку, цілком можливе за допомогою *пізнавальних технологій*. Ці технології спрямовані на те, щоб допомогти літнім людям освоїти нові знання про соціальні зміни, опанувати сучасні досягнення в науці, техніці та мистецтві, а також здобути навички використання інформаційних комунікацій. У результаті, старші покоління отримують інструменти не лише для спілкування з навколишнім світом, але й для вирішення своїх повсякденних проблем. Серед таких завдань – запис на прийом до лікаря, отримання консультацій з житлово-комунальних питань, організація зв'язку з родичами, які мешкають в інших містах або навіть за кордоном, через використання сучасних інтернет-технологій (Чаграк, 2019, с. 87). Ключовим аспектом застосування пізнавальних технологій у цьому контексті є надання педагогічної підтримки. Це включає вибір навчальних методів, які найкраще відповідають потребам людей похилого віку, враховуючи їхні індивідуальні особливості та вплив вікових, психологічних і фізіологічних змін на засвоєння нового матеріалу. Особливу увагу слід приділяти розвитку комп'ютерної грамотності, щоб забезпечити легке і зрозуміле освоєння цих навичок навіть для тих, хто раніше не мав досвіду роботи з сучасними технологіями.

Креативні технології відкривають величезні можливості для розкриття творчого потенціалу літніх людей. Їхня універсальність полягає в доступності для всіх, незалежно від соціального чи економічного статусу. Вони охоплюють широкий спектр занять для аматорів – від прикладної творчості та різних видів мистецтва до науково-технічної діяльності. Участь у творчих заняттях допомагає літнім людям зменшувати прояви депривації, оскільки вони отримують потужний позитивний психологічний заряд. Це, у свою чергу, сприяє покращенню як психічного, так і фізичного стану, наприклад, завдяки таким активностям, як заняття бальними танцями. Сьогодні активно використовуються креативні технології, зокрема естетотерапія, включно з музикотерапією. Інструменти емоційного впливу через різні види мистецтва стають важливими не лише для оздоровлення організму, а й для сприяння розвитку естетичної культури серед людей похилого віку. Творчість демонструє багатофункціональність, стаючи засобом гармонізації життя та всебічного розвитку особистості літніх людей (Кухта, 2018).

Комунікативні, пізнавальні та креативні технології гармонійно поєднуються з *ігровими технологіями*, які мають унікальний потенціал для ресоціалізації людей літнього віку. Гра є настільки універсальною за своєю природою, що вона не визнає вікових обмежень і залишається актуальною як для дітей і підлітків, так і для старших поколінь. Розглядаючи сутність гри, можна відзначити її активний, діяльнісний характер, що проявляється в імітації або моде-

люванні різних форм людської діяльності у невимушеній манері. Саме це здатне привнести у повсякденність літніх людей радість, розваги й емоційне піднесення, викликаючи відчуття причетності до життя, його динаміки та руху.

Гра та спілкування водночас слугують містком між людиною та суспільством, сприяючи інтеграції в існуючі норми та традиції. Завдяки своїм характеристикам гра виступає як органічний елемент способу життя літніх людей, наповнюючи їхнє нерідко одноманітне повсякдення яскравими емоціями та новими барвами (Коношенко, 2017, с. 76). Для цієї вікової категорії особливо актуальні як ігри на свіжому повітрі, так і ті, що проходять у закритих приміщеннях. Це можуть бути як рухливі ігри, так і настільні. Однак найбільшу популярність серед людей третього віку мають саме настільні ігри: шашки, шахи, лото, доміно та ін.

Релаксаційно-розважальні технології найбільше реалізуються у святковій діяльності. Свято є однією з найважливіших соціально-культурних форм для людей похилого віку. Його значимість пов'язана, насамперед, із тим, що воно не є регулярною і частою подією в їхньому житті, як це могло бути раніше. Свято стає особливим і рідкісним явищем, а його цінність полягає саме в унікальності цього досвіду. Крім того, свята набувають особливої ваги, оскільки вони вносять різноманітність у повсякденне життя людей похилого віку. Зазвичай їхній будень складається зі звичних справ, таких як самообслуговування чи виконання рутинних завдань, пов'язаних із побутом. Свята порушують звичний ритм життя, додаючи радість та нові емоції (Іванова, 2023). Масові святкування, завдяки своїй видовищності, ідейності та охопленню усіх верств суспільства, дозволяють людям похилого віку відчути себе частиною великих національних чи навіть світових подій. Це створює відчуття єднання та причетності до важливих історичних моментів.

Таким чином, у взаємозв'язку та взаємозумовленості різноманітних технологій літні люди включені в активну соціально-культурну діяльність, яка сприяє їхній ефективній ресоціалізації.

Висновок. Ресоціалізація є цілеспрямований, послідовний процес, зумовлений, з одного боку, психолого-педагогічною підтримкою особистості літньої людини активно включатися в соціальне та культурне середовище шляхом освоєння соціальних ролей, поведінкових моделей, цінностей та підтримкою навичок взаємодії з широким колом соціально значущого оточення. З іншого боку, – суб'єктно-індивідуальним прагненням людини похилого віку до пошуку нових життєвих смислів та особистісного цілепокладання шляхом самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку. Ресоціалізація людей похилого віку здійснюється за допомогою культурно-дозвіллевих технологій, які мають ресурс впливу як на окрему особистість людини, так і на групи людей похилого віку в цілому. Вказані ресурси забезпечують умови і створюють передумови для цільового включення людей похилого віку в активну соціальну діяльність і здійснюють їх інтеграцію в різноманітне культурне життя. Перспективу подальших досліджень убачаємо в підготовці майбутніх соціальних працівників до здійснення соціальної роботи з ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвіллевої діяльності.

Список використаної літератури

1. Іванова І. Б. Соціальна робота з людьми похилого віку : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2023. 220 с.
2. Коношенко С. В. Виховний потенціал дозвілля у соціально-педагогічній роботі з підлітками. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(306). Ч. 1. С. 75–80.
3. Кухта М. Соціальний потенціал людей старшого віку в Україні : монографія. Київ : КНУ-КиМ, 2018. 304 с.
4. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2014. 575 с.

5. Чаграк Н. І. Теорія і практика освіти людей похилого віку у США (1962–2015 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 506 с.

References

1. Ivanova, I. B. (2023). *Sotsialna robota z liudmy pokhyloho viku* [Social work with the elderly]. Kyiv: Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].
2. Konoshenko, S. V. (2017). Vykhovnyi potentsial dozvillia u sotsialno-pedahohichnii roboti z pidlitkamy [The educational potential of leisure in socio-pedagogical work with adolescents]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(306), 75–80 [in Ukrainian].
3. Kukhta, M. (2018). *Sotsialnyi potentsial liudei starshoho viku v Ukraini* [Social potential of older people in Ukraine]. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
4. Tiuptia, L. T., & Ivanova, I. B. (2014). *Sotsialna robota: teoriia i praktyka* [Social work: theory and practice]. 3-tie vyd., pererobl. i dopovn. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
5. Chahrak, N. I. (2019). *Teoriia i praktyka osvity liudei pokhyloho viku u SShA (1962–2015 rr.)* [Theory and practice of education for the elderly in the United States (1962 – 2015)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Соціальна робота з ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвілєвої діяльності

Період старості пов'язується із відривом людини від соціальної реальності, яка втрачає для неї значущість через втрату активності як психофізіологічної, так і соціально-культурної. Обґрунтовано, що інтеграція в значущі соціальні спільноти та включення до різних видів культурно-дозвілєвої діяльності є потужним психологічним і культурним механізмом подолання різноманітних депривацій людей похилого віку.

Ресоціалізація людей похилого віку розуміється як соціально-педагогічний процес, що здійснюється за допомогою технологій, які мають організаційно-інструментальний і соціально-культурний ресурс. Вказані ресурси забезпечують умови і створюють передумови до цільового повернення людей похилого віку до соціально активної діяльності та інтеграції в різноманіття культурного життя.

Розкрито потенціал технологій (комунікативні, пізнавальні, креативні, ігрові, релаксаційні, розважальні) соціальної роботи у ресоціалізації людей похилого віку засобами культурно-дозвілєвої діяльності. Комунікативні технології показано інструментом реалізації комунікативної діяльності, спрямованої на формування комунікативної культури особистості похилого віку з метою її взаємодії з різними суб'єктами процесу спілкування, використовуючи різноманіття форм і засобів спілкування. Мета пізнавальних технологій вбачається в освоєнні людьми похилого віку нового соціального знання або оволодіння сучасними засобами інформаційних комунікацій. Продемонстровано потенціал креативних технологій, що спрямований на реалізацію творчого початку кожної літньої людини. Обґрунтовано, що серед різноманітності ігор для людей третього віку найбільш властиві ігри настільні: шашки, шахи, лото, доміно та ін. Релаксаційні і розважальні технології рекомендовано реалізовувати у святковій діяльності, оскільки свято дуже важливою для людей похилого віку соціально-культурною формою. Обґрунтовано, що лише при комплексному використанні всіх цих технологій процес ресоціалізації може ефективно сприяти вирішенню проблем адаптації та культурної інтеграції людей похилого віку.

Ключові слова: люди похилого віку, соціальна робота, ресоціалізація, дозвілєва діяльність, культура, технологія.

Konoshenko S. V., Konoshenko N. A., Trubnyk I. V. Social work for the resocialization of the elderly by means of cultural and leisure activities

The period of old age is associated with a person's detachment from social reality, which loses its significance for him due to the loss of both psychophysiological and socio-cultural activity. It is substantiated that integration into significant social communities and inclusion in various types of cultural and leisure activities is a powerful psychological and cultural mechanism for overcoming various deprivations of the elderly.

Resocialization of the elderly is understood as a socio-pedagogical process carried out with the help of technologies that have an organizational-instrumental and socio-cultural resource. These resources provide conditions and create prerequisites for the targeted return of the elderly to socially active activities and integration into the diversity of cultural life.

The potential of technologies (communicative, cognitive, creative, game, relaxation, entertainment) of social work in the resocialization of the elderly by means of cultural and leisure activities is revealed. Communicative technologies are shown as a tool for the implementation of communicative activities aimed at forming the communicative culture of an elderly person in order to interact with various subjects of the communication process, using a variety of forms and means of communication. The goal of cognitive technologies is seen in the acquisition of new social knowledge by the elderly or mastery of modern means of information communications. The potential of creative technologies aimed at realizing the creative beginnings of every elderly person has been demonstrated. It is substantiated that among the variety of games for people of the third age, board games are the most characteristic: checkers, chess, lotto, dominoes, etc. Relaxation and entertainment technologies are recommended to be implemented in holiday activities, since the holiday is a very important socio-cultural form for the elderly. It is substantiated that only with the integrated use of all these technologies, the process of resocialization can effectively contribute to solving the problems of adaptation and cultural integration of the elderly.

Key words: elderly people, social work, resocialization, leisure activities, culture, technology.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УДК 378:364-78:355.01-051

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-142-150>

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>

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується активною інтеграцією до європейського освітнього простору, що зумовлює переосмислення змісту, форм, методів, підходів, принципів до професійної підготовки фахівців. У світлі європейських освітніх стандартів, пріоритетними є: принципи гуманістичної педагогіки, компетентнісного підходу, педагогіки партнерства, толерантності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Зміна освітньої парадигми зумовлює трансформацію ролей учасників освітнього процесу: здобувач вищої освіти перестає бути об'єктом педагогічного впливу й набуває статусу активного суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самостійного конструювання знань, прийняття рішень, відповідальності за власний професійний розвиток. Викладач розширює свою звичну роль від «транслятора знань» до фасилітатора, наставника, тьютора, партнера в навчанні, який створює умови для розвитку особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти. Стейкхолдери здійснюють експертне оцінювання результатів навчання, формування запиту на професійні компетентності майбутніх фахівців.

Вагомий внесок у дослідження окресленої проблеми становлять наукові праці, в яких обґрунтовуються теоретичні засади суб'єкт-суб'єктної взаємодії, уточнюються її різноманітні форми та аналізується їх ефективність у процесі навчальної діяльності, зокрема у роботах І. Бега, Л. Велитченко, В. Желанової, О. Запорожця, Т. Коломієць, Ж. Мельник, В. М'ясищева, Я. Фаріної, А. Хом'як, Т. Яцули та ін.

Технології співпраці, що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу представлені в наукових працях Ю. Клименко, І. Козубовської, С. Михнюк, С. Омельченко, Я. Співак, Я. Чаплук, О. Шевчук та ін.

Як провідний компонент системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери з різними категоріями клієнтів суб'єкт-суб'єктну взаємодію виокремлюють у своїх дослідженнях О. Карпенко, О. Лісовець, Г. Рідкодубська, Я. Співак, Я. Юрків та інші науковці.

У підготовці фахівців до роботи з ветеранами війни та членами їхніх сімей цей компонент також доцільний, оскільки ефективна професійна діяльність у цій сфері передбачає побудову партнерських взаємин, заснованих на повазі до особистості, визнанні її життєвого досвіду. Подібне переконання обумовило вибір теми наукової розвідки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності суб'єкт-суб'єктного компонента системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.

У багатоманітні моделі соціуму, починаючи від традиційних об'єднань до складних соціальних інституцій, головним структуротворчим елементом є саме способи взаємодії між людьми – комунікація, співпраця, конфлікт, кооперація, конкуренція, партнерство. Взаємодія формує соціальні зв'язки, визначає норми та правила спільного життя, впливає на трансляцію культурних смислів, цінностей та практик.

Так само й важливим показником результативності будь-якої освітньої системи є якість взаємодії між усіма її учасниками. У контексті підготовки фахівців соціальної сфери взаємодія набуває особливої значущості, оскільки система передбачає складну мережу комунікацій між здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками, державними структурами, професійними інституціями й різноманітними стейкхолдерами. Чим скоординованішими, відкритішими та партнерськими є ці взаємини, тим більш цілісним, сучасним і орієнтованим на реальні потреби суспільства стає процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Як зазначає Л. Хоменко-Семенова, соціальна робота вирізняється серед інших соціально орієнтованих професій; ключовою особливістю є специфічний характер соціальної дії та взаємодії між спеціалістом та клієнтом; переважають суб'єкт-суб'єктні відносини, що передбачають довірливу, партнерську взаємодію, де клієнт зберігає провідну роль у прийнятті рішень, а фахівець виступає фасилітатором, консультантом і партнером (Хоменко-Семенова, 2013, с. 252–253).

Переходячи від загальних характеристик освітньої взаємодії до її практичного втілення, розглянемо, як у структурі підготовки фахівців соціальної сфери визначаються суб'єкти освітнього процесу.

Першим суб'єктом професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей – є здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності І10 «Соціальна робота та консультування (231 «Соціальна робота»)), що взаємодіє з іншими суб'єктами (науково-педагогічні працівники, внутрішні і зовнішні стейкхолдери) на партнерських засадах.

Термін «здобувач вищої освіти» є відносно новим для українського освітнього простору й увійшов у нормативно-правовий обіг у зв'язку з імплементацією положень Закону України «Про вищу освіту» та переходом до європейської термінологічної моделі. Він замінює традиційні поняття «студент», «курсант», «слухач» та акцентує на активній участі особи у власній освітній траєкторії, її суб'єктності, відповідальності та праві на вибір освітніх компонентів (Про вищу освіту, 2014).

Якщо раніше студентство розглядалося як соціально-демографічна, психологічна та освітня група, тепер акцент зміщується на суб'єкта професійного становлення – носія особистісних, ціннісних, мотиваційних та діяльнісних характеристик. У цьому контексті актуалізується необхідність визначити сутнісні характеристики, професійні якості, компетентнісний профіль та особливості професійної ідентифікації здобувача, який опановує спеціальність І10 «Соціальна робота (231 «Соціальна робота»)) і в перспективі здійснюватиме діяльність із підтримки ветеранів війни та членів їх сімей.

Цінним для нашого дослідження видається напрацювання С. Чернети щодо структури та змісту професіограми фахівця соціальної сфери. Дослідниця пропонує розгорнуту модель професіонала, яка охоплює широкий спектр вимог – від професійних знань і умінь до особистісних рис, етичних переконань та готовності працювати з різними категоріями клієнтів (Чернета, 2023, с. 218–246).

Разом із тим, ми не ставимо собі за мету повне відтворення чи реконструкцію професіограми в її класичному розумінні, оскільки предметом нашого аналізу є не стільки формування універсального портрета фахівця соціальної сфери, скільки визначення ключових характеристик здобувача освіти як майбутнього фахівця, орієнтованого на роботу з ветеранами війни та

членами їх сімей. Тому далі представити адаптований до потреб нашого дослідження варіант професіограми – у формі концентрованого опису фахово-професійних компетентностей та базових якостей особистості, які визначають успішність професійного становлення фахівця соціальної сфери саме.

I, розпочнемо опис з комплексу *фахово-професійних компетентностей*, де ключовими показниками є:

- знання сутності, мети, принципів, завдань, методів і технологій соціальної роботи з ветеранами війни та членами їх сімей;
- інтегровані міжгалузеві знання з психології, педагогіки, соціально-культурної, соціально-адвокаційної та медико-соціальної роботи;
- уміння здійснювати комплексний аналіз соціальної ситуації ветеранів та їхніх родин, ураховуючи потреби, ресурси та індивідуальні особливості;
- навички проведення інтервенцій, забезпечення індивідуального соціального супроводу – від первинної оцінки до моніторингу результатів;
- навички ведення професійної документації, систематизації інформації, обліку та звітності відповідно до професійних стандартів;
- здатність до критичного аналізу власної діяльності, усвідомлення й корекції професійних помилок.
- готовність до конструктивного прийняття зворотного зв'язку від колег, супервізорів і клієнтів.

Ще однією важливою складовою є *базові якості фахівця*. На нашу думку, варіативність переліку особистісних та професійних якостей зумовлена насамперед тими цілями, які ставить перед собою фахівець, специфікою соціального впливу, категорією клієнтів, з якою він працює, типом соціальної установи, у якій здійснюється практика, а також низкою інших чинників, що визначають характер, інтенсивність і зміст професійної взаємодії.

Показники індивідуально-особистісного критерію слугують основою для виокремлення ключових особистісних характеристик майбутнього фахівця соціальної сфери у роботі з ветеранами війни та членами їхніх сімей. З огляду на специфіку цієї професійної діяльності, визначимо комплекс психологічних, психічних та фізіологічних якостей, які зумовлюють успішність і ефективність соціальної роботи.

1. Психологічні якості:

- цілеспрямованість (визначення стратегічної мети, планування шляхів її досягнення);
- емпатійність (здатність розуміти емоційні стани ветеранів війни та членів їх сімей і реагувати на них гуманно й тактовно);
- оптимізм (позитивне сприйняття життєвих ситуацій, переконання в можливості досягнення бажаних результатів, орієнтація на конструктивні способи подолання труднощів);
- асертивність (здатність відкрито, упевнено та коректно висловлювати власні почуття, потреби, позиції й межі, не порушуючи особисті кордони інших);
- комунікативність (уміння ефективно взаємодіяти, слухати, вести діалог, забезпечувати зворотний зв'язок);
- толерантність (здатність поважати гідність іншої людини, приймати її особливості, погляди, життєвий досвід, поведінкові прояви без упереджень, дискримінації чи засудження);
- резильєнтність (здатність зберігати психічну стійкість у ситуаціях стресу, травматичного досвіду чи значних життєвих змін);
- креативність (генерація нових ідей, поєднання наявних знань у нові комбінації, адаптація традиційних підходів до унікальних ситуацій);
- психологічна чутливість (здатність тонко й уважно сприймати емоційні стани, невербальні сигнали, інтонації, мікрореакції, приховані переживання клієнта);

- самоконтроль (регуляція власних емоцій, поведінки, думок, імпульсів відповідно до професійних норм, етичних вимог та поставлених цілей).

2. Психічні якості:

- концентрація уваги (зосередження психічної діяльності на певному об'єкті, завданні або інформації протягом необхідного часу);
- аналітичне мислення (здатність логічно опрацьовувати інформацію, розчленовувати складні явища на окремі компоненти, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки, формувати обґрунтовані висновки);
- критичне мислення (неупереджений аналіз інформації, оцінка її релевантності, відокремлювання фактів від суджень);
- прогностичне мислення (здатність передбачати можливі наслідки подій, дій, рішень на основі аналізу наявної інформації, досвіду тощо);
- когнітивна емпатія (здатність раціонально розуміти внутрішній стан, переживання іншої особи, не обов'язково переживаючи ці емоції разом із нею);
- саморегуляція (керування власними емоціями, поведінкою, думками, фізичними реакціями відповідно до вимог ситуації та професійних завдань);
- емоційна стабільність (здатність зберігати внутрішню рівновагу, контроль над емоціями у складних, стресових або непередбачуваних ситуаціях).

3. Фізіологічні якості.

- витривалість (здатність тривалий час підтримувати фізичну, емоційну або розумову активність, не втрачаючи працездатності);
- стресостійкість (ефективне функціонування в умовах психологічного напруження, зберігаючи внутрішню рівновагу, здатність приймати рішення);
- зорова й моторна координація (здатність узгоджувати зорове сприйняття з руховою активністю);
- відновлюваність (швидке повернення до оптимального фізичного, емоційного й психічного стану після навантаження, стресу або виснаження);
- працездатність (здатність виконувати певний обсяг фізичної, інтелектуальної, емоційної роботи протягом визначеного часу без перевищення індивідуальних ресурсних меж).

Наступний логічний крок – характеристика викладача, як ще одного суб'єкта освітнього процесу. За результатами SWOT-аналізу національної системи вищої освіти України, серед сильних сторін сучасної української вищої школи виокремлюють наявність висококваліфікованих науково-педагогічних працівників, які у своїй професійній діяльності поєднують багаті академічні традиції з передовими освітніми практиками, інноваційними підходами та здатністю ефективно впроваджувати зміни (SWOT-аналіз, n.d.).

На важливість ролі викладача як центральної фігури освітнього середовища звертає увагу й С. Сисоєва. На її думку, викладач як інтегрована індивідуальність є ключовою ланкою, що забезпечує перехід від нормативної моделі до реальної педагогічної дії: він аналізує результати, приймає рішення, забезпечує доцільність та ефективність освітніх впливів (Сисоєва, 2006).

Слушним для нашого дослідження є визначення низки тенденцій, які, на думку І. Котенєвої та Н. Карлової, мають суттєвий вплив на характер професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Серед них такі:

- активізація Болонського процесу та формування Європейського простору вищої освіти, що посилює вимоги до академічної мобільності, прозорості, якості та порівнюваності освітніх програм;
- адаптація української вищої школи до інтеграції зі світовим освітнім простором, яка поєднується з потребою зберігати самобутність української культури, наукових традицій і педагогічної школи;

– реструктуризація системи вищої освіти в Україні, зокрема укрупнення ЗВО, зміна форм власності, трансформація управлінських моделей, що впливає на організацію праці викладача та вимоги до його результативності;

– зміна ролей і функцій викладача ЗВО та перехід від парадигми знань до парадигми компетентностей, яка зумовлює оновлення змісту, методів, інструментів і технологій навчання, вимоги до інноваційності, гнучкості та здатності працювати з різними групами здобувачів;

– перехід до нової освітньої парадигми, орієнтованої не лише на передачу знань, а й на формування потреби в знаннях, розвиток професійної мобільності, педагогічної адаптивності, міжособистісної комунікації, уміння управляти власними ресурсами та здійснювати самоаналіз (Котенєва & Карлова, 2021, с. 158).

При визначенні компетенцій викладача закладу вищої освіти доцільно спиратися на професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», що визначає нормативно закріплений перелік трудових функцій, серед яких:

– здатність планувати й проводити навчальні заняття, обирати та застосовувати методи, технології та засоби, організовувати індивідуальну та групову роботу здобувачів вищої освіти;

– здатність керувати практичною підготовкою здобувачів: розробляти план практичної підготовки, контролювати його виконання, взаємодіяти зі стейкхолдерами, нести відповідальність за дотримання процедур;

– здатність розробляти та удосконалювати зміст ОК, нести відповідальність за їхню якість;

– здатність розробляти, удосконалювати та презентувати освітні програми, керувати групою, здійснювати моніторинг, ініціювати зміни, координувати інтереси різних сторін, нести відповідальність за якість;

– здатність обґрунтовувати та планувати наукові/науково-технічні/дослідницькі/творчі проєкти, оприлюднювати результати, взаємодіяти зі стейкхолдерами, демонструвати креативність і лідерство;

– здатність організовувати власний професійний розвиток, визначати потреби в розвитку, реалізовувати його, ініціювати проєкти професійного розвитку, підтримувати колег.

– здатність здійснювати професійну/методичну/наукову експертизу: розробляти висновки, брати участь у процесах розвитку та врядування ЗВО.

Розвертаючись до тематики підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей, представимо професійний портрет викладача, який забезпечує реалізацію освітньої програми ІІО «Соціальна робота» (231 «Соціальна робота»).

Так, до *професійних компетентностей* належать: загальна компетентність у галузі соціальної роботи з вразливими категоріями клієнтів; військової соціальної роботи; соціальної реабілітації; роботи з ПТСР, бойовою травмою, вторинною травматизацією; соціального супроводу сімей різних категорій клієнтів; створення інклюзивного навчального середовища; супервізії та наставництва; проведення тренінгів; соціальна компетентність щодо роботи з громадськими та благодійними організаціями; юридична компетентність щодо законодавства про статус, пільги, соціальні гарантії різних категорій клієнтів; цифрово-комунікаційна компетентність для організації взаємодії й підтримки онлайн; дослідницька компетентність щодо вивчення потреб вразливих категорій клієнтів; етична компетентність у контексті травмоінформованого підходу.

Професійно-значущими якостями є: гуманістична спрямованість та орієнтація на допомогу людині в кризі; емпатійність із розумінням меж професійної дистанції; стресостійкість у роботі з травматичними історіями; емоційна врівноваженість; здатність до саморегуляції; моральна чутливість; коректне ставлення до політичних подій у країні; здатність приймати рішення в умовах невизначеності; комунікабельність; здатність до командної взаємодії; висока відповідальність за освітні результати здобувачів освіти; здатність до рефлексії; потреба постійного

самовдосконалення; креативність у підборі технологій навчання; академічна доброчесність; тактовність; делікатність; лідерські якості.

Професійні ролі: експерт у галузі соціальної роботи з вразливими категоріями клієнтів; проєктант освітніх компонентів щодо роботи з вразливими категоріями клієнтів; наставник з етичних та професійних питань соціальної роботи; коуч із розвитку навичок комунікації; модератор дискусій на складні соціально-психологічні теми; дослідник актуальних проблем соціальної політики; комунікатор між університетом, стейкхолдерами та громадою; етичний лідер як носій цінностей гуманізму, поваги та недискримінації.

Окрім викладачів, суб'єктами професійної підготовки фахівців до роботи з ветеранами війни є стейкхолдери, взаємодія з якими забезпечує ефективність навчання. Як зазначає Н. Васицьова, університети змушені переосмислювати свою роль і співпрацювати з різними групами, зокрема територіальною громадою. Теорія стейкхолдерів підкреслює вплив такої партнерської взаємодії на діяльність учасників освітнього процесу та на соціально-економічний розвиток країни (Васицьова, 2022, с. 250).

Н. Шевченко та М. Хитко визначають стейкхолдерів освітніх програм закладів вищої освіти як осіб або організації, зацікавлені в якісній підготовці фахівців цим закладом. До них належать роботодавці, випускники, представники органів державної та місцевої влади, громадські організації та інші. За місцем участі в освітньому процесі стейкхолдерів поділяють на *зовнішніх* – сім'я, бізнес, соціум, держава; та *внутрішніх* – профільні відомства, керівний склад закладу освіти, студенти, науково-педагогічний корпус (Шевченко & Хитко, 2020).

До *зовнішніх* стейкхолдерів належать: ветерани війни та члени їх сімей, центри соціальних служб, центри соціальної та психологічної реабілітації, служби у справах дітей, військово-цивільні адміністрації, органи місцевого самоврядування, центри зайнятості, правоохоронні (юридичні) органи, громадські, ветеранські, благодійні організації, міжнародні організації (донори), релігійні організації, капеланські служби, медіаплатформи; до *внутрішніх стейкхолдерів* – здобувачі вищої освіти, керівний склад закладу освіти, профільні відомства.

Отже, у процесі підготовки фахівців соціальної сфери суб'єктами освітнього процесу виступають здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники та стейкхолдери, взаємодія яких забезпечує цілісність та результативність професійної підготовки. Здобувачі вищої освіти формують власну професійну ідентичність, науково-педагогічні працівники організовують та моделюють освітній процес, стейкхолдери визначають його практичну спрямованість та відповідність потребам суспільства.

Така багатовекторна взаємодія дозволяє забезпечити якісну підготовку фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей, адже лише у співпраці досягається ефективний результат.

Список використаної літератури

1. Васицьова Н. Стейкхолдерський підхід як умова стратегічного розвитку університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 57. Т. 1. С. 250–254. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-36>
2. Котенєва І. С., Карлова Н. М. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(339). Ч. 1. С. 157–166. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-1-157-166](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-157-166)
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.03.2026).
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

5. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: збірник наукових праць*. К. : Фенікс, 2013. Вип. 19. С. 252–257.

6. Чернета С. Ю. Теорія та практика підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 546 с.

7. Шевченко Н. О., Хитко М. Я. Роль стейкхолдерів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Філософія і культура в мінливості сьогодення : матеріали Всеукр. філософ. читань з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO), 24 листопада 2020 р.* Дніпро : НТУ «ДП», 2020. С. 60–66.

8. SWOT-аналіз національної системи вищої освіти. URL: <https://tinyurl.com/mrzv5ke3> (дата звернення: 10.03.2026).

References

1. Vasynova, N. (2022). Steikkholderskyi pidkhyd yak umova stratehichnoho rozvytku universytetu [Stakeholder approach as a condition for university strategic development]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 57(1), 250–254. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-36> [in Ukrainian].

2. Kotienieva, I. S., & Karlova, N. M. (2021). Suchasni roli vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Modern Roles of the Teacher of a Higher Educational Institution]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(339), 1, 157–166. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-1-157-166](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-157-166) [in Ukrainian].

3. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

4. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

5. Khomenko-Semenova, L. O. (2013). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions for forming readiness of future social workers to use interactive technologies in professional activity]. *Aktualni problemy sotsiologhii, psykholohii, pedahohiky – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*. (Vol. 19, pp. 252–257). K.: Feniks [in Ukrainian].

6. Cherneta, S. Yu. (2023). Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Theory and practice of training future social work specialists to provide social services]. *Doctor's thesis*. Poltava: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

7. Shevchenko, N. O., & Khytko, M. Ya. (2020). Rol steikkholderiv u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [The role of stakeholders in the system of quality assurance in higher education]. In: *Filosofia i kultura v minlyvosti sohodennia: materialy Vseukrainskykh filosofskykh chytan z nahody Vsesvitnoho Dnia Filosofii (UNESCO) – Philosophy and culture in the changing present: Proceedings of the All-Ukrainian philosophical readings dedicated to World Philosophy Day (UNESCO)*. (pp. 60–66). Dnipro: NTU «DP» [in Ukrainian].

8. SWOT-analiz natsionalnoi systemy vyshchoi osvity [SWOT analysis of the national higher education system]. (n.d.). Retrieved from <https://tinyurl.com/mrzv5ke3> [in Ukrainian].

Товстуха О. М. Суб'єкт-суб'єктний компонент системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей

У дослідженні здійснено комплексний аналіз суб'єкт-суб'єктної складової в системі професійної підготовки фахівців соціальної роботи до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей.

Розкрито сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії як провідного принципу організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи. Визначено, що її реалізація забезпечує формування активної позиції здобувачів вищої освіти, здатність самостійно конструювати знання, розвивати професійну ідентичність, брати відповідальність за результати навчання та майбутню професійну діяльність. Наголошено на трансформації ролі викладача, який розглядається як фасилітатор, наставник, модератор освітньої взаємодії.

Специфіка підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з ветеранами війни та членами їх сімей потребує розвитку навичок емпатійної комунікації, толерантності, здатності до партнерської взаємодії, урахування травматичного досвіду клієнтів та їхніх соціально-психологічних потреб. Визначено ключові професійні компетентності та особистісні якості здобувачів вищої освіти, які забезпечують ефективність соціальної роботи у цій сфері.

Окреслено роль основних суб'єктів освітнього процесу – здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників, стейкхолдерів, взаємодія яких сприяє формуванню практико-орієнтованої, гнучкої та соціально релевантної системи підготовки.

Зроблено висновок, що суб'єкт-суб'єктна складова є вагомим чинником ефективності професійної підготовки фахівців соціальної сфери, оскільки саме в межах партнерської взаємодії формується готовність до роботи з ветеранами війни, а результативність забезпечується спільною діяльністю всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійна підготовка, соціальна робота, здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, стейкхолдери, ветерани війни, члени сімей ветеранів війни.

Tovstukha O. M. Subject-subject component of the system of professional training of social work specialists for work with war veterans and their family members

The study provides a comprehensive analysis of the subject-subject component within the system of professional training of social work specialists for working with war veterans and their family members.

The essence of subject-subject interaction is revealed as a leading principle in organizing the professional training of future social work specialists. It is determined that its implementation ensures the development of an active position of higher education students, their ability to independently construct knowledge, develop professional identity, and take responsibility for learning outcomes and future professional activity. Emphasis is placed on the transformation of the teacher's role, who is considered not only as a transmitter of knowledge, but also as a facilitator, mentor, and moderator of educational interaction.

Special attention is paid to the specifics of training specialists to work with war veterans and their family members, which requires the development of empathic communication skills, tolerance, the ability to build partnership-based interaction, and consideration of clients' traumatic experiences and socio-psychological needs. The key professional competencies and personal qualities of higher education students that ensure the effectiveness of social work in this field are identified.

The role of the main subjects of the educational process – higher education students, academic and teaching staff, and stakeholders – is outlined, whose interaction contributes to the formation of a practice-oriented, flexible, and socially relevant training system.

It is concluded that the subject-subject component is a determining factor in the effectiveness of professional training of social work specialists, as it is within the framework of partnership-based interaction that readiness to work with war veterans is formed, and effective results are achieved through the joint activity of all participants in the educational process.

Key words: subject-subject interaction, professional training, social work, higher education students, academic and teaching staff, stakeholders, war veterans, veterans' family members.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376.1-056.264

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-151-158>

Суховієнко Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна.

chrysantemum14@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0528-9494>

Глущенко Ірина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри навчання, виховання та інклюзивної освіти

Херсонської академії неперервної освіти,

м. Херсон, Україна.

Glushchenko.irina19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7138-8303>

Литвин Інна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна.

In.litvin19@vu.cdu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОЛОСОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РИНОЛАЛІЄЮ

Постановка проблеми. Ринопалія є одним із найскладніших мовленнєвих порушень, що зумовлюється органічними ушкодженнями мовленнєвого апарату, зокрема вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Наслідком незрощення є стійке порушення функції піднебінно-глоткового затвора, що безпосередньо впливає на якість голосу, артикуляцію та загальний мовленнєвий розвиток дитини.

Голосові порушення при ринолалії мають складну структурно-функціональну природу: вони виникають унаслідок анатомічних змін у будові піднебіння та прилеглих структур і поглиблюються через компенсаторні патологічні пристосування, які дитина виробляє в процесі мовленнєвого онтогенезу. Ці пристосування є реакцією дитячого організму на функціональну недостатність артикуляційного апарату, однак з часом вони самі стають перешкодою на шляху до нормального мовленнєвого розвитку.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми ринолалії, питання ранньої діагностики та комплексної корекції саме голосових порушень у дітей дошкільного віку залишається недостатньо розробленим у теоретичному та методичному аспектах. Зокрема, бракує системних уявлень про взаємодію структурних і функціональних чинників у формуванні

голосових порушень, а також про їхню динаміку в різні вікові й лікувально-реабілітаційні періоди.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах упровадження інклюзивного навчання, оскільки все більше дітей із ринолалією навчаються в умовах загальноосвітніх закладів поряд зі своїми однолітками. Педагоги та логопеди, які супроводжують таких дітей, потребують ґрунтовних теоретичних знань про специфіку голосових порушень та науково обґрунтованих методів їх корекції. Нехтування голосовою складовою корекційного процесу або зведення логопедичної роботи виключно до постановки звуків без урахування якості голосу призводить до неповного відновлення мовленнєвої функції та знижує ефективність реабілітації загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ринолалії та пов'язаних з нею голосових порушень знаходиться в полі зору вітчизняних дослідників упродовж кількох десятиліть. Значний внесок у розробку теоретичних засад вивчення механізмів піднебінно-глоткової дисфункції зробила Н. Лопатинська, яка детально дослідила анатомо-фізіологічні основи порушення піднебінно-глоткового затвора та їх наслідки для мовленнєвої функції. Дослідниця обґрунтовує, що «піднебінно-глоткова недостатність виявляється у декількох випадках: або це м'язова дисфункція через що змикання не відбувається, або дефіцит м'язової тканин для утворення змикання, або через появу післяопераційної рубцевої тканини» (Лопатинська, 2022, с. 163).

Особливості голосу та інтонаційної сторони мовлення дітей із ринолалією стали предметом дослідження Ю. Тубичко, яка встановила: «У всіх дітей з ринолалією виявилися несформованими і компоненти інтонаційної сторони мовлення: мелодика, логічні наголоси, паузи, темпоритмічна організація висловлювання. Недостатня виразність, відсутність емоційного забарвлення мовлення не тільки впливають на якість інформації, що передається, а й обмежують комунікативні можливості дітей із ринолалією» (Тубичко, 2022, с. 23–24).

Питанням перебування дітей із ринолалією в інклюзивному освітньому просторі присвячені праці З. Мартинюк, яка дослідила умови успішної інтеграції таких дітей у загальноосвітнє середовище та визначила вимоги до організації корекційного супроводу (Мартинюк, 2021). В іншій своїй роботі дослідниця охарактеризувала корекційну складову навчального процесу дитини з відкритою ринолалією, наголошуючи на важливості систематичної логопедичної роботи впродовж усього навчального року та її органічної інтеграції в освітній процес (Мартинюк, 2023).

Питання корекційно-відновлювальної роботи з розвитку пасивного та активного словника у дошкільників із ринолалією розроблялись Г. Косаревою та Я. Драгун, які довели взаємозалежність між голосовими порушеннями та рівнем лексичного розвитку цих дітей. Дослідниці зазначають, що «обмеження комунікативної активності, спричинене незрозумілістю мовлення, безпосередньо впливає на збагачення словникового запасу дітей із ринолалією» (Косарева & Драгун, 2020, с. 92).

Важливою складовою логопедичного впливу є масаж піднебіння в після операційний період, що досліджувалося В. Бірюковою та Н. Туренко. Автори описують методику диференційованого масажу тканин піднебіння залежно від характеру рубцевих змін та стану м'язового тону, наголошуючи на важливості своєчасного початку масажних процедур для запобігання формуванню стійких рубців (Бірюкова & Туренко, 2018).

Комплексний підхід до логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з ринолалією представлений у моделі Г. Барсуковської, яка систематизувала основні напрями та методи корекційного впливу на різних етапах логопедичного супроводу. Модель передбачає поетапний перехід від підготовчої роботи до безпосередньої корекції звуковимови з обов'язковим урахуванням стану голосової функції (Барсуковська, 2024).

Особливості корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння докладно висвітлила А. Цибулько, яка наголошує, що «система корек-

ційно-розвиткової роботи логопеда обов'язково має забезпечити: розвиток рухомості м'якого піднебіння, усунення назалізації, формування правильної артикуляції всіх звуків, розвиток фонематичного сприймання» (Цибулько, 2022, с. 227–233).

Попри значну кількість наукових праць, присвячених ринолалії, структурно-функціональний аспект голосових порушень у дітей дошкільного віку залишається недостатньо вивченим у цілісному вигляді. Здебільшого дослідники зосереджуються або на анатомо-фізіологічних механізмах порушення, або на окремих методичних аспектах корекційної роботи. Комплексний аналіз взаємозв'язку між структурними змінами мовленнєвого апарату та функціональними характеристиками голосу у дошкільників із ринолалією ще не набув достатнього наукового висвітлення.

Також бракує систематизованих відомостей про динаміку голосових порушень у доопераційний та після операційний період у дітей дошкільного віку, а також про вплив психоемоційного стану дитини та особливостей сімейного виховання на характер і глибину голосових порушень. Недостатньо розробленими залишаються питання своєчасного виявлення компенсаторних патологічних пристосувань та методів їх подолання в системі логопедичного супроводу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та узагальнення структурно-функціональних особливостей голосових порушень у дітей дошкільного віку з ринолалією, а також окреслення основних напрямів логопедичної корекції зазначених порушень з урахуванням сучасних наукових підходів і практичного досвіду вітчизняних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Ринолалія як мовленнєве порушення зумовлюється органічними змінами в будові піднебіння та прилеглих структур, що призводить до порушення функції піднебінно-глоткового затвора. Унаслідок цього повітряний потік при мовленні частково або повністю спрямовується через порожнину носа, що й визначає специфічну назальну забарвленість голосу – ринофонію. Розрізняють відкриту форму ринолалії, за якої назальність є постійною і виражається у всіх голосних та приголосних звуках, та закриту, за якої носова прохідність знижена або відсутня, що призводить до зниження носового резонансу. Найпоширенішою в клінічній практиці є відкрита ринолалія, зумовлена вродженими незрощеннями губи та піднебіння.

Структурні особливості голосових порушень при ринолалії пов'язані з анатомічними змінами у будові мовленнєвого апарату. Незрощення твердого або м'якого піднебіння порушує герметизацію між ротовою та носовою порожнинами, внаслідок чого змінюються умови резонування. Дослідження Н. Лопатинської свідчать, що навіть після хірургічного закриття незрощення функція піднебінно-глоткового затвора може залишатися недостатньою, що продовжує негативно впливати на якість голосу (Лопатинська, 2022). Це зумовлено як залишковою м'язовою недостатністю, так і сформованими компенсаторними паттернами мовлення, що потребує тривалої логопедичної корекції.

Важливо розуміти, що структурні порушення при ринолалії не обмежуються лише незрощенням піднебіння. Нерідко у дітей із цим діагнозом спостерігаються супутні анатомічні відхилення: деформація носової перегородки, гіпертрофія носових раковин, неправильний прикус, аномалії будови язика та губ. Кожна з цих структурних особливостей вносить свій внесок у загальну картину голосових і мовленнєвих порушень, що підкреслює необхідність детального обстеження дитини перед початком корекційної роботи.

Функціональні особливості голосових порушень при ринолалії проявляються у кількох вимірах. По-перше, змінюються тембральні характеристики голосу: він набуває назального або гнусавого відтінку внаслідок патологічного залучення носової порожнини як додаткового резонатора. По-друге, знижується сила голосу через нераціональне розсіювання повітряного потоку та неефективну роботу підголосниковою тиском. По-третє, висота голосу може зазна-

вати нестабільних коливань через некоординовану роботу гортанних м'язів. Ю. Тубичко встановила, що в дітей із ринолалією інтонаційна сторона мовлення також суттєво страждає – відзначається монотонність, збіднення мелодики мовлення та порушення ритміко-динамічних характеристик (Тубичко, 2022).

Окрему увагу слід приділити явищу компенсаторних патологічних пристосувань, які діти з ринолалією виробляють намагаючись поліпшити розбірливість свого мовлення. До найпоширеніших із них належать: ретракція кореня язика, при якій корінь язика підтягується вгору і назад, намагаючись компенсувати недостатнє закриття піднебінно-глоткового затвора; надмірне напруження м'язів гортані та шиї; специфічні гримаси обличчя. Ці компенсаторні механізми можуть суттєво ускладнювати як власне голосотворення, так і подальшу корекційну роботу, адже вони закріплюються у вигляді стійких рухових стереотипів.

У доопераційний період діти з ринолалією зазвичай демонструють яскраво виражену відкрити назальність, значне спотворення звуковимови та широкий спектр компенсаторних пристосувань. Голос у цей період характеризується слабкістю, назальним забарвленням, нестабільністю висотних і динамічних параметрів. Важливо, що логопедична робота в доопераційний період не лише можлива, а й необхідна: вона спрямована на нормалізацію дихання, розвиток слухового контролю, підготовку артикуляційного апарату та загальний мовленнєвий розвиток дитини. Рання логопедична підготовка суттєво покращує результати хірургічного втручання та прискорює після операційну реабілітацію.

Після операційний період є критичним для відновлення голосових функцій. У цей час важливу роль відіграє масаж піднебіння, спрямований на розм'якшення рубцевих тканин, відновлення рухливості м'якого піднебіння та нормалізацію м'язового тону. В. Бірюкова та Н. Туренко описують методику масажу піднебіння в після операційний період як важливий засіб підготовки піднебінно-глоткового апарату до повноцінного функціонування (Бірюкова & Туренко, 2018). Масажні прийоми варіюються залежно від стану тканин: на початковому етапі застосовується легке погладжування для нормалізації кровообігу, надалі – більш інтенсивний масаж для розм'якшення рубців і відновлення еластичності тканин. Поєднання масажу з дихальними вправами та голосовими вправами сприяє поступовому формуванню правильного ротового видиху, що є основою нормального голосотворення.

Розвиток голосу як складного фізіологічного процесу потребує скоординованої роботи трьох підсистем: дихальної (яка забезпечує повітряний потік), фонаторної (гортань і голосові складки) та резонаторної (надставна труба, ротова та носова порожнини). При ринолалії порушується передусім резонаторна підсистема, проте через механізм функціональної взаємозалежності страждають і дві інші. Зокрема, у дітей із ринолалією нерідко відзначається патологічний тип дихання – поверхнєве, ключичне або змішане, – що недостатньо забезпечує голосотворення. Ця обставина зумовлює необхідність включення до програми корекції спеціальних дихальних вправ, спрямованих на формування правильного діафрагмально-реберного дихання та достатнього ротового видиху.

Важливим аспектом є взаємозв'язок голосових порушень із загальним мовленнєвим і психоемоційним розвитком дітей із ринолалією. Назальність голосу та спотворена артикуляція ускладнюють сприйняття мовлення оточуючими, що може призводити до зниження комунікативної активності дитини, небажання вступати в мовленнєву взаємодію, формування негативного ставлення до власного мовлення. Г. Косарева та Я. Драгун підкреслюють, що «порушення активного та пасивного словника у дошкільників із ринолалією є закономірним наслідком мовленнєвої депривації та потребує спеціальної корекційної роботи» (Косарева & Драгун, 2020, с. 93).

Перебування дітей із ринолалією в умовах інклюзивного освітнього середовища пред'являє підвищені вимоги до організації їх голосового та мовленнєвого розвитку. З. Мартинюк зазна-

час, що дитина з ринолалією в інклюзивному просторі потребує систематичного логопедичного супроводу, адаптованого освітнього середовища та тісної співпраці між логопедом, вихователем та батьками (Мартинюк, 2023). В умовах інклюзії особливо важливо забезпечити дитині комфортне мовленнєве середовище, де вона матиме достатньо можливостей для мовленнєвої практики без психологічного тиску, а педагог розумітиме специфіку її порушень і реагуватиме на них адекватно.

Корекційна робота з голосовими порушеннями при ринолалії здійснюється комплексно та включає кілька взаємопов'язаних напрямів. Г. Барсуковська у своїй моделі логопедичної роботи виділяє такі основні блоки: «Перший блок. Основною метою доопераційного етапу є недопущення створення патологічних компенсаторних звичок та підготовка бази для правильної звуковимови. Другий блок. Післяопераційний етап займає декілька тижнів. Після пластичної операції, проводиться додаткова робота, що забезпечує анатомо-фізіологічну базу правильності усного мовлення. Головною метою логопедичних занять стає розвиток повноцінного піднебінно-глоткового змикання» (Барсуковська, 2024, с. 1006). Кожен із цих блоків реалізується через систему спеціально підібраних вправ і прийомів, що відповідають актуальному рівню розвитку дитини.

Корекція безпосередньо голосових порушень передбачає формування навичок правильного голосоведення: розвиток діапазону голосу, роботу над його силою та тривалістю, формування правильного тембру, подолання назальності та дисфонічних проявів. Для цього використовуються вправи на диференціацію ротового та носового дихання, вокалізовані видихи, спів голосних звуків на різній висоті, мовленнєві вправи з поступовим нарощуванням гучності. Важливо, що всі голосові вправи повинні виконуватися на тлі правильного дихання і без надмірного м'язового напруження.

А. Цибулько наголошує, що успішність корекційно-розвиткової роботи з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння значною мірою залежить від міждисциплінарної взаємодії, яка передбачає тісну співпрацю логопеда, хірурга, ортодонта, психолога та педіатра (Цибулько, 2022). Саме комплексний підхід дозволяє врахувати всі структурно-функціональні особливості голосових порушень і вибудувати індивідуальну траєкторію корекційного впливу. Логопед при цьому є ключовим фахівцем, який координує мовленнєву реабілітацію та забезпечує її наступність між різними етапами лікування.

З. Мартинюк підкреслює, що «тільки комплексний медичний і психолого-педагогічний вплив на розвиток дитини з вродженими незрощеннями губи і піднебіння, використання інноваційних інтегральних реабілітаційних технологій забезпечать можливість успішної інтеграції їх у сучасному суспільстві (Мартинюк, 2021, с. 93). Такий підхід забезпечує безперервність корекційного впливу та сприяє узагальненню навичок правильного голосотворення в різних комунікативних ситуаціях. Важливу роль відіграє спільне планування роботи логопеда та вихователя, де останній закріплює набуті навички у щоденній освітній діяльності та побутовому спілкуванні.

Висновки і пропозиції. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити такі висновки. Голосові порушення при ринолалії мають складну структурно-функціональну природу, зумовлену органічними змінами у будові піднебіння та функціональною недостатністю піднебінно-глоткового затвора. Основними проявами є відкрита назальність, зміна тембру голосу, зниження його сили, монотонність та порушення інтонаційних характеристик мовлення. Ці порушення взаємопов'язані між собою та з порушеннями звуковимови, що підкреслює необхідність цілісного підходу до їх вивчення й корекції.

Суттєвою особливістю голосових порушень при ринолалії є формування компенсаторних патологічних пристосувань – ретракції кореня язика, надмірного напруження м'язів гортані та обличчя. Ці пристосування закріплюються у вигляді стійких рухових стереотипів і значно ускладнюють корекційну роботу, якщо не долаються своєчасно. Тому рання логопедична допо-

мога, що починається ще в доопераційний період, є принципово важливою для успішності всього реабілітаційного процесу.

У дітей дошкільного віку з ринолалією голосові порушення тісно пов'язані із загальним мовленнєвим недорозвиненням, обмеженням словника, зниженням комунікативної активності та негативними психоемоційними наслідками. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до корекційної роботи, що поєднує нормалізацію дихання, артикуляційну гімнастику, масаж піднебіння, голосові вправи, розвиток лексичного боку мовлення та психологічну підтримку дитини.

Ефективний корекційний супровід дітей із ринолалією можливий лише за умови міждисциплінарної взаємодії фахівців, активної участі сім'ї та урахування індивідуальних особливостей кожної дитини. В умовах інклюзивного навчання особливого значення набуває координація зусиль логопеда, вихователя та батьків задля забезпечення цілісності й безперервності корекційного процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації диференційованих методик корекції голосових порушень у дошкільників із ринолалією з урахуванням форми та ступеня тяжкості порушення, а також у вивченні ефективності різних підходів до організації логопедичного супроводу дітей зазначеної категорії в умовах інклюзивного навчання. Окремого вивчення потребують питання впливу психоемоційного стану та особливостей сімейного виховання на характер голосових порушень і результативність корекційної роботи.

Список використаної літератури

1. Барсуковська Г. Модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з ринолалією. *Шлях науки*. 2024. № 10. С. 1001–1009. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.103-1>
2. Бірюкова В. В., Туренко Н. М. Масаж піднебіння в після операційний період при ринолалії. *Харківський природничий форум: І Міжнародна конф. молод. учен.* Харків, 2018. С. 46–47.
3. Косарева Г., Драгун Я. Корекційно-відновлювальна робота з розвитку пасивного та активного словника у дошкільників із ринолалією. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. Рівне, 2020. С. 92–94.
4. Лопатинська Н. Теоретичні засади вивчення механізму піднебінно-глоткової дисфункції. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2022. № 19. С. 158–170. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-19.158-169>
5. Мартинюк З. Діти з ринолалією в інклюзивному просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1(19). С. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i19.192>
6. Мартинюк З. Корекційна складова у навчальному процесі дитини із відкритою ринолалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 112(4). С. 74–95. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.157>
7. Тубичко Ю. О. Особливості голосу та інтонаційної сторони мовлення дітей із ринолалією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80, Т. 2. С. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.3>
8. Цибулько А. Особливості корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 1(1). С. 227–233. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36>

References

1. Barsukovska, H. (2024). Model lohopedychnoi roboty z ditmy doshkilnoho viku z rynolaliiieu [Model of speech therapy work with preschool children with rhinolalia]. *Shliakh nauky – The path of science*, (10), 1001–1009. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.103-1> [in Ukrainian].

2. Biriukova, V. V., & Turenko, N. M. (2018). Masazh pidnebinnia v pisliaoperatsiyni period pry rynolalii [Palatal massage in the postoperative period in rhinolalia]. *Kharkivskyi pryrodnychy forum: I Mizhnarodna konf. molod. uchen. – Kharkiv Natural History Forum: 1st International Conference of Young Scientists*. (pp. 46–47). Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kosarieva, H., & Drahun, Ya. (2020). Korektsiino-vidnovliuvalna robota z rozvytku pasyvnogo ta aktyvnogo slovnyka u doshkilnykiv iz rynolaliieiu [Correctional and restorative work on the development of passive and active vocabulary in preschool children with rhinolalia]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta spetsialnoi osvity – Current problems of preschool and special education*. (pp. 92–94). Rivne [in Ukrainian].
4. Lopatynska, N. (2022). Teoretychni zasady vyvchennia mekhanizmu pidnebinno-hlotkovoi dysfunksii [Theoretical foundations of studying the mechanism of velopharyngeal dysfunction]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Current issues of correctional education*, (19), 158–170. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-19.158-169> [in Ukrainian].
5. Martyniuk, Z. (2021). Dity z rynolaliieiu v inkluzyvnomu prostori [Children with rhinolalia in an inclusive environment]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 1(19), 84–96. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i19.192> [in Ukrainian].
6. Martyniuk, Z. (2023). Korektsiina skladova u navchalnomu protsesi dytyny iz vidkrytoi rynolaliieiu [Correctional component in the educational process of a child with open rhinolalia]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 112(4), 74–95. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.157> [in Ukrainian].
7. Tubycho, Yu. O. (2022). Osoblyvosti holosu ta intonatsiinoi storony movlennia ditei iz rynolaliieiu [Voice features and intonative side of speech in children with rhinolalia]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 80(2), 20–24. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.3> [in Ukrainian].
8. Tsybulko, A. (2022). Osoblyvosti korektsiino-rozvytkovoi roboty lohopedu z ditmy iz vrodzhenymy nezroshchenniamy huby ta pidnebinnia [Features of correctional and developmental work of a speech therapist with children with congenital clefts of the lip and palate]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(1), 227–233. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36> [in Ukrainian].

Суховієнко Н. А., Глущенко І. І., Литвин І. М. Структурно-функціональні особливості голосових порушень у дітей дошкільного віку з ринолалією

У статті розглядаються структурно-функціональні особливості голосових порушень у дітей дошкільного віку з ринолалією. Актуальність проблеми зумовлена значною поширеністю вроджених незрощень губи та піднебіння, що є основною причиною виникнення ринолалії, та недостатньою розробленістю методичного забезпечення корекції голосових порушень у даній категорії дітей. Здійснено теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних дослідників, присвячених вивченню механізмів піднебінно-глоткової дисфункції, особливостей голосу та інтонаційної сторони мовлення дітей із ринолалією. Встановлено, що голосові порушення при ринолалії мають складну структуру, зумовлену органічними змінами в анатомо-фізіологічній будові мовленнєвого апарату. Охарактеризовано функціональні особливості голосотворення у дітей зазначеної категорії в доопераційний та після операційний період. Проаналізовано вплив голосових порушень на комунікативний розвиток дошкільника та його психоемоційний стан. Розкрито роль міждисциплінарної взаємодії фахівців у забезпеченні ефективного корекційного супроводу дітей з ринолалією. Визначено, що логопедична робота з корекції голосових порушень має

здійснюватися комплексно, включаючи артикуляційну гімнастику, масаж піднебіння, дихальні вправи та роботу з розвитку словника. Обґрунтовано доцільність раннього початку логопедичного супроводу дітей з ринолалією в умовах інклюзивного навчання. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі розробки ефективних методик корекції голосових порушень у дошкільників із ринолалією з урахуванням форми та ступеня тяжкості порушення, а також у вивченні ефективності різних підходів до організації логопедичного супроводу дітей зазначеної категорії в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: ринолалія, голосові порушення, дошкільний вік, піднебінно-глоткова дисфункція, корекційна робота, дисфонія, назальність, логопедія, інклюзивна освіта, мовленнєвий розвиток.

Sukhoviienko N. A., Glushchenko I. I., Lytvyn I. M. Structural and functional features of voice disorders in preschool children with rhinolalia

The article examines the structural and functional features of voice disorders in preschool children with rhinolalia. The relevance of the problem is due to the significant prevalence of congenital cleft lip and palate, which is the main cause of rhinolalia, and insufficient methodological support for the correction of voice disorders in this category of children. A theoretical analysis of scientific works by domestic researchers devoted to the study of mechanisms of velopharyngeal dysfunction, features of voice and intonation in children with rhinolalia has been carried out. It has been established that voice disorders in rhinolalia have a complex structure caused by organic changes in the anatomical and physiological structure of the speech apparatus. The main manifestations of voice disorders are described: nasality, disturbance of timbre, loudness and pitch of voice, dysphonia, and their relationship with the state of the velopharyngeal closure. The functional features of voice production in children of this category in the pre-operative and post-operative period are characterized. Special attention is paid to compensatory pathological adaptations formed by children with rhinolalia, such as root tongue retraction, excessive laryngeal muscle tension and facial grimaces, which complicate both voice production and subsequent corrective work. The influence of voice disorders on the communicative development of preschoolers and their psycho-emotional state is analyzed. The role of interdisciplinary interaction of specialists in ensuring effective corrective support for children with rhinolalia is revealed. It is determined that speech therapy work on the correction of voice disorders should be carried out comprehensively, including articulatory gymnastics, palate massage, breathing exercises and vocabulary development work. The expediency of early start of speech therapy support in conditions of inclusive education is substantiated. Prospects for further research are outlined.

Key words: rhinolalia, voice disorders, preschool age, velopharyngeal dysfunction, corrective work, dysphonia, nasality, speech therapy, inclusive education, speech development.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 17.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.091.33.018.43:316.77]:373.3

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-159-166>

Кизилова Віталіна Володимирівна,

доктор філологічних наук, професор,

професор кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

kyzylovavitalina@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2637-0320>

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні трансформації освітньої системи, зокрема впровадження компетентнісного підходу в початковій школі, зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Одним із важливих складників їхньої фахової компетентності є сформованість культури професійного мовлення, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію з учнями, батьками й колегами. На цьому робиться акцент у Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», Концепції Нової української школи, що зумовлює обґрунтування й вибір інноваційних підходів до їхньої професійної підготовки.

Як основний інструмент організації освітнього процесу, мовлення педагога потребує високого професіоналізму, глибокого розуміння принципів спілкування, насамперед мовленнєвого, що формується у процесі індивідуального розвитку як результат виховання й навчання (Кизилова, 2025, с. 3). Утім, практика підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей свідчить про наявність у них певних труднощів у побудові педагогічного діалогу, умінні дискутувати, толерантно відстоювати свої погляди, точно й аргументовано висловлювати думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, що актуалізує питання використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема тренінгових, з метою активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь та формуванню навичок професійного мовлення.

Проблема культури мовленнєвого спілкування перебуває у полі зору вітчизняних науковців, зокрема Н. Бабич, К. Климової, Ю. Косенка, О. Пономаріва, М. Пилинського, О. Семенюк та ін. Професійне мовлення, аспекти педагогічної комунікації осмислено у працях Н. Волкової, С. Мусатова, С. Омельчук, Т. Симоненко, О. Яшенкової. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено у працях І. Бега, В. Бондаря О. Савченко, Л. Хомич. Значну увагу науковці приділяють розвитку комунікативної компетентності педагогів як важливого чинника ефективної освітньої діяльності. Використання тренінгових технологій у педагогічній освіті досліджували Д. Богоявленська, В. Зливков, Є. Карпенко, С. Лукомська, В. Підгурська, О. Перець, О. Поправко, М. Поташник, Г. Тараненко, Л. Швидун та ін. Науковці наголошують на їхній ефективності щодо формування професійних умінь, розвитку рефлексії та комунікативних здібностей здобувачів вищої освіти.

Незважаючи на значну кількість досліджень, питання використання тренінгових технологій з метою розвитку комунікативного професійного мовлення бакалаврів і магістрів спеціальності А 3 «Початкова освіта» потребує подальшого наукового осмислення і практичної апробації.

Мета розвідки – обґрунтувати ефективність використання тренінгових технологій щодо розвитку професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення освітніх компонентів філологічного спрямування в закладах вищої освіти.

За слушним зауваженням О. Попової, А. Лесик, професійне мовлення – це комунікація, яка здійснюється за допомогою спеціальних професійно маркованих засобів мови. Його характеризують установка на специфічне спілкування; орієнтація на процес безпосередньої комунікації; відповідність професійних висловлювань різним стилям і жанрам мови (Попова, Лесик, 2021, с. 899). Професійне мовлення вчителя є важливим інструментом педагогічної діяльності, що забезпечує ефективну організацію освітнього процесу та створює умови для результативної комунікативної взаємодії між учителем і учнями. Р. Дружененко визначає професійне мовлення як складник педагогічної майстерності, інструмент педагогічної діяльності, показник педагогічної культури. Маркерами нормативного професійного мовлення сучасного вчителя є відповідність комунікативним ознакам культури мовлення (правильності, точності, логічності, виразності, багатству, доречності, етичності, естетичності, стислості, ясності тощо), а також гнучкість, емоційність, діалогічність, імпровізаційність, саморегулятивність, впливовість, адресованість (Дружененко, 2025). Професійне мовлення вчителя початкової школи повинно корелюватися з віковими особливостями учнів, сприяти формуванню їхньої мовленнєвої культури й розвитку комунікативних умінь. Саме тому підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає формування високого рівня мовленнєвої компетентності.

Погодимося з думкою Р. Дружененко, що основою професійного мовлення є сформована професійна мовнокомунікативна компетентність, що забезпечується лінгвістичним, технічним, прагматичним, предметним компонентами (Дружененко, 2025). Лінгвістичний компонент характеризується дотриманням норм літературної мови; багатством словникового запасу; точністю й логічністю висловлювань; доречним використанням термінів. Технічний компонент пов'язаний з технікою мовлення (чітка дикція, правильна вимова звуків, мовне дихання, дотримання інтонаційної виразності, темпу й ритму мовлення). Прагматичний компонент стосується мети й ефективності педагогічного спілкування. Він забезпечує педагогічну результативність мовлення. Предметний компонент пов'язаний зі змістом мовлення, тобто з навчальним матеріалом.

Формування цих складників у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує використання сучасних педагогічних технологій, які забезпечують активну участь здобувачів вищої освіти в навчальному процесі та створюють умови для практичного застосування мовленнєвих умінь. Однією з таких технологій є тренінгове навчання, яке широко використовується у сучасній педагогічній освіті. Під тренінговими технологіями розуміють «систему діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання» (Швидун, Виноградова, 2025, с. 159; Перець, 2011, с. 256). В основі тренінгових технологій лежить колективна робота групи, яка в підсумку має сформувати певне бачення з теми дискусії. Тренінги дозволяють розвивати в учасників креативне та критичне мислення, вміння комунікувати, висловлювати власні думки, здійснювати індивідуальний підхід (Швидун, Виноградова, 2025, с. 160).

Застосування тренінгових технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку мовленнєвої культури та набуттю практичного досвіду педагогічного спілкування. Г. Тараненко, О. Поправко вбачають переваги тренінгових технологій навчання в порівнянні з традиційними, зокрема, щодо більш широких можливостей використання учасниками власного та соціального досвіду, міжособистісної комунікації, спільного вирішення поставлених завдань, подолання конфліктів, віднаходження спільних точок дотику, пошуку компромісів тощо (Тараненко, Поправко, 2021, с. 155). Тренінгові заняття створюють сприятливі умови для формування навичок педагогічного мов-

лення, оскільки вони дозволяють здобувачам відпрацьовувати різні комунікативні ситуації, що можуть виникати у професійній діяльності вчителя.

Ефективність використання тренінгових технологій у розвитку професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи залежить від створення відповідних педагогічних умов. Важливим є створення сприятливого психологічного середовища, яке забезпечує відкритість, довіру та активну взаємодію учасників навчального процесу. Така атмосфера сприяє вільному висловленню думок, обміну досвідом та розвитку комунікативних умінь студентів. Не менш важливою умовою є практична спрямованість тренінгових занять. Вправи повинні бути максимально наближеними до реальних педагогічних ситуацій, з якими майбутні вчителі можуть зіткнутися у своїй професійній діяльності. Третьою умовою є систематичність використання тренінгових технологій у навчальному процесі. Окремі тренінгові заняття не можуть забезпечити стійкого результату, тому вони повинні бути інтегровані у систему професійної підготовки студентів. Ще однією важливою умовою є використання рефлексивних методів навчання. Після виконання тренінгових вправ студенти повинні аналізувати власну діяльність, визначати труднощі та шляхи їх подолання.

У процесі практичної підготовки здобувачів вищої освіти ОП «Початкова освіта» на заняттях філологічного циклу використовуються різноманітні тренінгові вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності. Наприклад, *«Поясни доступно»*. Здобувачам пропонується пояснити складне поняття (наприклад, граматичне правило) так, ніби вони звертаються до учнів початкової школи. Інші учасники тренінгу оцінюють зрозумілість пояснення і пропонують можливі шляхи його вдосконалення. Вправа *«Педагогічний діалог»* спрямована на розвиток навичок комунікації в різних педагогічних ситуаціях. Студенти працюють у парах і моделюють ситуації спілкування між учителем та учнем, учителем і батьками або між учителем і колегами. Після виконання вправи відбувається обговорення результатів й аналіз використаних мовленнєвих стратегій. Вправа *«Мовленнєва імпровізація»* (розвиток мовленнєвої гнучкості та творчості) пропонує короткий педагогічний сюжет, який необхідно продовжити у формі усного висловлювання. Це сприяє розвитку швидкості мовленнєвого реагування та формуванню навичок педагогічної імпровізації. Вправа *«Педагогічна ситуація»* (формування навичок конструктивної комунікації). Здобувачам пропонуються ситуації, що можуть виникнути у класі (конфлікт між учнями, складне запитання учня, необхідність пояснити складну тему). Завдання полягає у тому, щоб запропонувати варіант педагогічної відповіді, використовуючи ефективні мовленнєві засоби.

У наведеній таблиці 1 продемонстровано приклади тренінгових методів і вправ щодо розвитку професійного мовлення майбутніх педагогів.

Значний потенціал щодо удосконалення навичок професійного мовлення здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» мають освітні компоненти (обов'язкові, вільного вибору) філологічного спрямування, що передбачені програмами з підготовки бакалаврів і магістрів у Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»: «Усна й письмова комунікація та академічна риторика», «Сучасна українська мова», «Теорія і практика мовленнєвої комунікації», «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкової школи».

Зокрема, у процесі практичної діяльності при опануванні ОК вільного вибору «Теорія і практика мовленнєвої комунікації» (рівень бакалаврату), обов'язкового ОК «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкової школи» (магістерський рівень) нами було розроблено *модель розвитку професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи* засобами тренінгових технологій відповідно до лінгвістичного, технічного, прагматичного, предметного компонентів. Запропонована модель ґрунтується на їхній інтеграції та реалізується через систему тренінгових технологій, що забезпечують активну участь здобувачів вищої освіти, практичну спрямованість, постійний зворотний зв'язок і саморефлексію.

Таблиця 1

**Тренінгові методи розвитку професійного мовлення майбутніх учителів
початкової школи**

Метод	Мета використання	Очікуваний результат	Приклади вправ
Рольові ігри	Моделювання педагогічних ситуацій	Формування навичок педагогічного діалогу	Вправа «Складне запитання» Мета: розвиток мовленнєвої імпровізації. Хід роботи: Один студент ставить учителю несподіване запитання від імені учня (наприклад: «Чому потрібно вчити це правило?»). Учитель повинен швидко сформулювати зрозумілу відповідь.
Педагогічні кейси	Аналіз професійних ситуацій	Розвиток критичного мислення та комунікативних стратегій	«Конфлікт у класі» Ситуація: Під час уроку двоє учнів почали сперечатися і заважати іншим. Завдання: запропонувати варіант мовленнєвої реакції вчителя, який допоможе врегулювати конфлікт.
Групові дискусії	Обговорення педагогічних проблем	Розвиток аргументованого мовлення	«Яким має бути мовлення вчителя?» Форма роботи: групова дискусія. Питання для обговорення: • Які риси характеризують ефективне педагогічне мовлення? • Яких мовленнєвих помилок слід уникати вчителю? Результат: розвиток аргументованого мовлення.
Мовленнєві тренінги	Відпрацювання мовленнєвих навичок	Формування культури професійного мовлення	«Мовленнєва виразність» Завдання: прочитати текст із різною інтонацією (заохочення, пояснення, застереження). Мета: розвиток інтонаційної виразності педагогічного мовлення.
Моделювання уроку	Імітація реальної педагогічної діяльності	Підготовка до професійної діяльності	«Міні-урок» Хід роботи: студент проводить короткий фрагмент уроку (5–7 хвилин). Завдання: пояснити тему та поставити запитання учням. Мета: формування навичок педагогічного мовлення в реальних умовах.

Метою моделі є формування високого рівня професійного мовлення майбутнього вчителя, що забезпечує грамотність і нормативність мовлення, виразність і технічну досконалість, ефективність педагогічного впливу, змістову точність і доступність навчального матеріалу. В основу реалізації моделі покладено принципи комунікативної спрямованості, практико-орієнтованості, інтерактивності, рефлексивності, поступовості (від простого до складного), інтеграції всіх компонентів мовлення.

Модель налічує 4 етапи реалізації: діагностувальний, формувальний, рефлексивно-корекційний, оцінювально-результативний. На діагностувальному етапі було передбачено тестування мовної грамотності здобувачів освіти, аналіз усного мовлення, самооцінювання комунікативних умінь, спостереження за мовленнєвою поведінкою. Результатом цього етапу стало визначення індивідуальних потреб і труднощів, розподіл здобувачів за рівнями підготовки. Формувальний (тренінговий) етап є центральним у моделі та реалізується через систему тренінгів відповідно до чотирьох компонентів. Метою рефлексивно-корекційного етапу є осмислення власного мовлення та його вдосконалення. Зміст: самоаналіз виступів, взаємооцінювання, гру-

пові обговорення, індивідуальні рекомендації. Завданням оцінювально-результативного етапу є визначення ефективності моделі. Він здійснюється через повторну діагностику, аналіз динаміки розвитку, підсумкові тренінгові заняття (відкриті виступи).

Експериментальна робота на діагностувальному етапі дозволила визначити початковий рівень сформованості професійного мовлення, відповідно до якого з 32 осіб низький рівень (фрагментарні вміння) було зафіксовано у 14 здобувачів, середній рівень (часткова сформованість) – у 13 студентів, тоді як високий рівень (інтегроване володіння всіма компонентами) спостерігався лише у 5 студентів. Критеріями оцінювання стали правильність мовлення, його точність, логічність, доречність; виразність і техніка мовлення; комунікативна доцільність; доступність і науковість змісту.

На формувальному етапі експерименту було впроваджено систему тренінгових занять, спрямованих на розвиток професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи. Нижче наводимо зміст моделі розвитку професійного мовлення здобувачів вищої освіти ОП «Початкова освіта» (табл. 2).

Таблиця 2

Зміст моделі розвитку професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи засобами тренінгових технологій за компонентами

Назва компонента	Мета	Тренінгові технології
Лінгвістичний компонент	Удосконалення правильності мовлення, комунікативних ознак культури мовлення (точності, логічності, багатства, доречності, чистоти)	• мовні тренінги («Редагуй висловлювання», «Знайди помилку»); • вправи на розвиток словникового запасу; • моделювання педагогічних висловлювань; • мікрОВикладання з мовним аналізом.
Технічний компонент	Розвиток техніки мовлення (диції, голосових якостей, темпу, сили голосу), виразності мовлення	• артикуляційні та дихальні вправи; • тренінги голосу (інтонація, темп, паузи); • вправи на дикцію (скоромовки, читання вголос); • аудіо- та відеотренінг із самоаналізом.
Прагматичний компонент	Формування ефективної комунікативної поведінки	• рольові та ділові ігри («урок», «пояснення нового матеріалу»); • кейс-метод (аналіз педагогічних ситуацій); • тренінги педагогічної взаємодії; • вправи на розвиток емпатії та активного слухання.
Предметний компонент	Забезпечення змістовності, науковості, аргументованості мовлення	• мікрОВикладання з поясненням навчального матеріалу; • створення «простих пояснень складного»; • інтегровані заняття (предмет + мовлення); • тренінги структурування інформації

Оцінювально-результативним етапом було передбачено повторну діагностику рівнів сформованості навичок професійного мовлення здобувачів вищої освіти, що засвідчила позитивну динаміку. Зокрема, кількість здобувачів із високим рівнем професійного мовлення зросла до 12 осіб, водночас кількість здобувачів, які перебувають на низькому рівні зменшилася до 6 осіб. Середній рівень було зафіксовано у 14 здобувачів.

Отримані результати свідчать про ефективність використання тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо розвитку навичок професійного мовлення. Тренінгове навчання сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності, розвитку культури професійного мовлення, формуванню навичок педагогічної взаємодії, підготовці до реальних ситуацій педагогічної діяльності. Крім того, тренінгові технології стимулюють активність здобувачів, підвищують їхню мотивацію до навчання та сприяють розвитку творчого потенціалу.

Отже, професійне мовлення майбутнього вчителя початкових класів є ключовим чинником успішної професійної діяльності. Застосування тренінгових технологій забезпечує активізацію пізнавальної діяльності здобувачів, сприяє формуванню вмінь чіткого, логіч-

ного, доречного та виразного мовлення, розвитку навичок педагогічної взаємодії, аргументації та професійної імпровізації. Тренінгове навчання створює умови для моделювання реальних педагогічних ситуацій, що, своєю чергою, підвищує рівень готовності майбутніх учителів до професійного спілкування в освітньому середовищі. Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку розвитку компонентів професійного мовлення (лінгвістичного, технічного, прагматичного, предметного) за умови систематичного впровадження тренінгових технологій в освітній процес. Особливу роль відіграють такі методи, як кейс-аналіз, мікрОВикладання, групові дискусії, дебати та рефлексивні практики, які сприяють формуванню усвідомленого ставлення до мовлення як професійного інструмента. Використання тренінгових технологій є ефективним педагогічним засобом удосконалення навичок професійного мовлення здобувачів вищої освіти за ОП «Початкова освіта», що забезпечує підвищення якості їхньої фахової підготовки. Перспективи подальших досліджень убацьемо в розробленні комплексних тренінгових програм, спрямованих на вивчення впливу міждисциплінарних підходів на формування професійного мовлення в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Дружененко Р. Професійне мовлення сучасного вчителя-філолога: аналіз нормативності та шляхи формування. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 7. С. 62–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.09>
2. Кизилова В. В. Теорія і практика мовленнєвої комунікації : навч. посіб. для студ. закл. вищої освіти. Вид. 2-ге, уточнене й доповнене. Лубни, 2025. 125 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11346> (дата звернення: 10.03.2026).
3. Перець О. М. Навчальний тренінг як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник кафедри педагогіки початкового навчання*. Рівне : РДГУ, 2011. № 3. С. 256–260. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/2995/1/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%9E.%D0%9C..pdf> (дата звернення: 15.03.2026).
4. Попова О., Лесик А. Мовленнєва підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах нової української школи. *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph* / Т. Hritchenko, О. Loiuk et al. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2021. С. 886–913. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.MONO.PED.III.8.13>
5. Тараненко Г., Поправко О. Імплементация тренінгових технологій в освітній процес закладу вищої освіти як умова особистісного та професійного зростання майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 3. С. 153–158. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-3.29>
6. Швидун Л., Виноградова О. Професійний розвиток педагогів засобами тренінгових технологій. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2025. Вип. 1. С. 157–162. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.22>

References

1. Druzenenko, R. (2025). Profesiine movlennia suchasnoho vchytelia-filoloha: analiz normatyvnosti ta shliakhy formuvannia [Professional speech of the modern philologist teacher: analysis of the problem and ways of formation]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriiia «Pedagogika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»*, (7), 62–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.09> [in Ukrainian].

2. Kyzylova, V. (2025). Teoriia i praktyka movlennievoi komunikatsii [Theory and practice of speech communication]. Lubny. Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11346> [in Ukrainian].

3. Perets, O. M. (2011). Navchalnyi treninh yak efektyvnyi zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Educational training as an effective means of forming the professional competence of future primary school teachers]. *Visnyk kafedry pedahohiky pochatkovoho navchannia – Bulletin of the Department of Pedagogy of Primary Education*, (3), 256–260. Retrieved from <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/2995/1/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%9E.%D0%9C..pdf> (Last accessed: 15.03.2026) [in Ukrainian].

4. Popova, O., & Lesyk, A. (2021). Movlennieva pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh novoi ukrainskoi shkoly [Speech preparation of future teachers for professional activity in the conditions of the new Ukrainian school]. *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph*. (pp. 886–913). Boston: Primedia eLaunch. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.MONO.PED.III.8.13> [in Ukrainian].

5. Taranenko, H., & Popravko, O. (2021). Implementatsiia treninhovykh tekhnolohii v osvittii protses zakladu vyshchoi osvity yak umova osobystisnoho ta profesiinoho zrostantia maibutnoho fakhivtsia [Implementation of the training technologies into the educational process of a higher education institution as a condition for personal and professional growth of a future specialist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, 74(3), 153–158. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-3.29> [in Ukrainian].

6. Shvydun, L., & Vynogradova, O. (2025). Profesiinyi rozvytok pedahohiv zasobamy treninhovykh tekhnolohii [Professional development of teachers by means of training technologies]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (1), 157–162. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.22> [in Ukrainian].

Кизилова В. В. Розвиток навичок професійного мовлення здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» засобами тренінгових технологій

У статті розглянуто проблему розвитку навичок професійного мовлення здобувачів вищої освіти освітніх рівнів бакалавр, магістр, які навчаються за освітньою програмою «Початкова освіта», засобами тренінгових технологій. Наголошено на її актуальності, що пов'язана із упровадженням компетентнісного підходу в початковій школі, недостатньо сформованим складником фахової компетентності, зокрема культури професійного мовлення. Схарактеризовано новітні освітні документи, наукову літературу щодо змісту поняття професійне мовлення, мети й завдань, обов'язкових результатів навчання здобувачів щодо його сформованості. Актуалізовано проблему застосування тренінгових педагогічних технологій щодо розвитку комунікативних здібностей, розвитку навичок професійного мовлення бакалаврів і магістрів освітньої програми «Початкова освіта». З'ясовано, що використання тренінгових технологій підпорядковано розвитку мовленнєвої культури, удосконаленню навичок педагогічного спілкування. Уточнено зміст лінгвістичного, технічного, прагматичного, предметного компонентів професійного мовлення. Визначено педагогічні умови використання тренінгових технологій щодо розвитку професійного мовлення. Схарактеризовано тренінгові вправи, тренінгові методи, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності. Описано суть розробленої та апробованої у процесі практичної діяльності моделі розвитку професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи засобами тренінгових технологій відповідно до лінгвістичного, технічного, прагматичного, предметного компонентів. Наведено результати експериментальної роботи.

Ключові слова: учитель початкової школи, здобувач вищої освіти, мовленнєва комунікація, професійне мовлення, культура мовлення, мовнокомунікативна компетентність, тренінгові технології навчання.

Kyzylova V. V. Development of professional speech skills of students of the educational programme “Primary Education” by means of training technologies

The article examines the problem of developing professional speech skills of higher education students at the bachelor's and master's levels who are enrolled in the educational programme “Primary Education” by means of training technologies. The relevance of this issue is emphasised, as it is associated with the implementation of the competence-based approach in primary school and with the insufficient formation of a component of professional competence, in particular the culture of professional speech. Modern educational documents and scholarly literature concerning the content of the concept of professional speech, its purpose and objectives, as well as the mandatory learning outcomes of students regarding its formation are characterised. The problem of applying training-based pedagogical technologies for the development of communicative abilities and professional speech skills of bachelor's and master's students of the educational programme “Primary Education” is actualised. It has been found that the use of training technologies is subordinated to the development of speech culture and the improvement of pedagogical communication skills. The content of the linguistic, technical, pragmatic, and subject-specific components of professional speech is specified. The pedagogical conditions for the use of training technologies in the development of professional speech are determined. Training exercises and training methods aimed at developing speech competence are characterised. The essence of the model for the development of professional speech of future primary school teachers by means of training technologies, developed and tested in the process of practical activity in accordance with the linguistic, technical, pragmatic, and subject-specific components, is described. The results of the experimental work are presented.

Key words: primary school teacher, higher education student, speech communication, professional speech, speech culture, communicative competence, training technologies.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

НОТАТКИ

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 2, 2026

Відповідальна за випуск:
д. п. н., проф. Я. І. Юрків
Комп'ютерна верстка – Ю. В. Ковальчук
Коректура – Н. В. Славогородська

Дата розміщення онлайн – 31.05.2026 р. Дата друку – 08.06.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 19,53. Замов. № 0626/605. Наклад 200 прим.

Видавець
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська область, 37500
тел.: +38 095-105-6005
e-mail: mail@luguniv.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглезі, 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.