

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

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

Члени редакційної колегії

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

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

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

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

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

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

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

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

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

№ 2 (192) 2026

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Ресстрація суб'єкта у сфері друкованих

медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №355 від 15.02.2024 року та №659 від 27.03.2025 року.
Ідентифікатор медіа R30-02651.

Суб'єкт у сфері медіа – Державний заклад

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

Періодичність видання – 3 номери на рік.

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

Науковий профіль видання (назва кластеру): Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика
Спеціальності: A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта, A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), I10 Соціальна робота та консультування

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

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

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

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

Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука») № 2 (192) 2026

підписаний до друку рішенням

Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 11 від 29.05.2026 року)

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

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

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Петренко О.Б., Король С.П. Передумови, чинники та періодизація формування системи виховання України крізь призму розвитку вищої та фахової передвищої освіти (1991–2025 рр.).....	6
--	---

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Іваннікова О.М. Сучасний воєнний фольклор України: жанрова специфіка та соціокультурні функції.....	21
--	----

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бельмаз Я.М. Синергетичний підхід у викладанні теоретичних філологічних дисциплін у ЗВО (на прикладі англійської мови).....	29
Білецька М.В., Підварко Т.О. Реалізація терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	39
Васиньова Н.С. Тривимірна модель картування стейкхолдерів у системі взаємодії університету з громадами: від комунікаційних стратегій до соціального ефекту.....	47
Дубовой О.В., Ливацька С.Ю., Ливацький О.В., Бикадорова Н.О. Генезис оздоровчих систем та роль пілатесу у професійному становленні фахівців фізичної культури і спорту.....	57
Коношенко С.В., Коношенко Н.А., Трубник І.В. Зміст психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету.....	67
Полтавський С.О. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх перекладачів в умовах цифрової трансформації освіти.....	74
Пугач С.В. Актуальні особливості професійної підготовки майбутніх вчителів технологічної освіти в умовах «нестабільності навичок»	81
Стадній А.С. Розвиток навичок усвідомленого читання в студентів технічних спеціальностей.....	91
Тищук А.Е. Цифрова трансформація вищої освіти: передумови, драйвери та ключові вектори змін.....	100
Яковенко Г.Р. Теоретико-методологічні основи управлінської готовності магістрів освіти в умовах цифровізації.....	111

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Глядик Б. М. Наукові підходи до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.....	123
Краснова Н. П. Соціально-педагогічні умови реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства.....	131
Петришин Л. Й., Сорока О. В., Лещук Г. В. Узмістовлення ключових передумов формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери	139
Пирог А. А. Характеристика вразливих категорій населення	153
Пирог Д. А. Сутність і структура підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді.....	162
Савка В. І. Правове забезпечення реабілітаційних процесів учасників бойових дій в Україні.....	173
Юрків Я. І. Співпраця закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг.....	185

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Павлюк О. М. Сутність поняття «soft skills» в освітньому просторі: історія і сучасність.....	195
Рубан М. Ю. Формування православної богословської освіти на Донбасі (XVIII – початок XXI ст.).....	202

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Сорочинська О. А., Будішевська В. О. «Педагогіка калабані» як засіб виховання у дітей середнього дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля.....	220
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	231
РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ.....	233

CONTENTS

EDUCATIONAL METHODOLOGY

- Petrenko O. B., Korol S. P.** Prerequisites, Factors, and Periodization of the Formation of Ukraine's Upbringing System Through the Prism of the Development of Higher and Professional Pre-Higher Education (1991–2025).....6

SOCIOCULTURAL CONTEXT OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT

- Ivannikova O. M.** Modern Wartime Folklore of Ukraine: Genre Specificity and Sociocultural Functions.....21

HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

- Belmaz Ya. M.** A Synergistic Approach to Teaching Theoretical Philological Disciplines in Higher Education Institutions (Using English as an Example).....29
- Biletska M. B., Pidvarko T. O.** Implementation of the Therapeutic Potential of Musical-Instrumental Training in the Professional Development of Future Music Teachers.....39
- Vasynova N. S.** A Three-Dimensional Stakeholder Mapping Model in the System of University–Community Interaction: From Communication Strategies to Social Impact.....47
- Dubovoy O. V., Lyvatska S. Yu., Lyvatskyi O. V., Bykadorova N. O.** Genesis of Health-Improvement Systems and the Role of Pilates in the Professional Development of Physical Culture and Sports Specialists.....57
- Konoshenko S. V., Konoshenko N. A., Trubnyk I. V.** The Content of Psychological and Pedagogical Work on the Formation of Students' Communicative Competence in the Conditions of a Pedagogical University.....67
- Poltavskyi S. O.** Information and Communication Competence of Future Translators in the Context of Digital Transformation of Education.....74
- Puhach S. V.** Current Features of the Professional Training of Future Technological Education Teachers in the Context of "Skills Instability".....81
- Stadnii A. S.** Development of Conscious Reading Skills in Students of Technical Specialties.....91
- Tyshchuk A. E.** Digital Transformation of Higher Education: Preconditions, Drivers and Key Vectors of Change.....100
- Yakovenko H. R.** Theoretical and Methodological Foundations of Managerial Readiness of Master's Students of Education in the Context of Digitalization.....111

SOCIAL PEDAGOGY

Hliadyk B. M. Scientific Approaches to the Formation of Socio-Communicative Competence of Future Social Sphere Specialists.....	123
Krasnova N. P. Socio-Pedagogical Conditions for the Implementation of the Educational Potential of Student Event Volunteering.....	131
Petryshyn L. Y., Soroka O. V., Leshchuk H. V. Identification of Key Prerequisites for the Formation of Socio-Communicative Competence of Social Workers.....	139
Pyroh A. A. Characteristics of Vulnerable Categories of the Population.....	153
Pyroh D. A. The Essence and Structure of Training Future Social Workers for the Socio-Economic Protection of Youth in the Community.....	162
Savka V. I. Legal Support of Rehabilitation Processes in Ukraine.....	173
Yurkiv Ya. I. Higher Education Institution and Community Collaboration in Ensuring Access to Educational Services Providing for War Veterans and Their Families.....	185

HISTORY OF PEDAGOGY

Pavliuk O. M. The Essence of the Concept of “Soft Skills” in the Educational Space: History and Present.....	195
Ruban M. Yu. Formation of Orthodox Theological Education in Donbas (18th – Early 21st Century).....	202

PRE-SCHOOL EDUCATION

Sorochynska O. A., Budishevskaya V. O. “Pedagogy of Kalabani” as a Means of Educating Emotional and Value-Based Attitude Towards the Natural Environment in Middle Preschool Age Children.....	220
---	-----

AUTHORS INFORMATION.....	231
EDITORIAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE DESIGN.....	233

ПЕРЕДУМОВИ, ЧИННИКИ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ (1991–2025 РР.)

УДК 378.004

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-6-20

Петренко Оксана Борисівна,

докторка педагогічних наук, професорка,
проректорка з інноваційної діяльності та міжнародного співробітництва
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна.
oksana.petrenko@rshu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6906-3542>

Король Святослав Петрович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна.
korol.sp.1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9475-9431>

Для цитування: Петренко О. Б., Король С. П. Передумови, чинники та періодизація формування системи виховання України крізь призму розвитку вищої та фахової передвищої освіти (1991–2025 рр.). *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-6-20)

References (стандарт APA): Petrenko, O. B., & Korol, S. P. (2026). Peredumovy, chynnyky ta periodyzatsiia formuvannia systemy vykhovannia ukrainy kriz pryzmu rozvytku vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity (1991–2025 rr.) [Prerequisites, Factors, and Periodization of the Formation of Ukraine's Upbringing System Through the Prism of the Development of Higher and Professional Pre-Higher Education (1991–2025)]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-6-20) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. З одного боку, в українській педагогічній науці доволі ґрунтовно висвітлена проблема теорії та практики організації виховної роботи. З іншого боку, вона недостатньо розроблена в історико-педагогічному контексті, у ракурсі історичної ретроспективи. З означених позицій актуальності та практичної значущості за сучасних умов набуває

питання з'ясування передумов, чинників і вироблення періодизації формування системи виховання України за доби новітньої державності, зокрема, крізь призму розвитку вищої та фахової передвищої освіти. Її синтезоване ретроспективне осмислення

уможливило, по-перше, поглиблення уявлення про динаміку та етапність розвитку освітньо-виховного процесу, по-друге, увиразнення ролі та місця в ньому університетів, інститутів, училищ, технікумів, коледжів (зокрема, педагогічних), які мали статус ВНЗ I–II рівнів акредитації, а з ухваленням у червні 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту» були перетворені на заклади фахової передвищої освіти (ЗФПО).

Аналіз актуальних досліджень. Поряд з фундаментальним доробком з теорії та практики національного виховання (І. Бех, О. Бондаревська, О. Вишневський, Р. Ігнатенко, С. Карпенчук, В. Кузь, І. Зязюн, О. Пехота, Ю. Руденко, Т. Піроженко) сучасні українські науковці активно вивчають питання його організації в закладах вищої та фахової передвищої освіти (О. Антонова, Л. Бобко, З. Бондаренко, С. Вітвіцька, С. Голошівець, Л. Делінгевич, В. Демчик, А. Денисенко, О. Дубасенюк, К. Дубич, С. Карпенчук, О. Коваленко, В. Кошельник, І. Краснощок, О. Кузнецова, В. Малик, Г. Пустовіт, М. Соловей) та широкий спектр питань щодо формування світогляду і ціннісних орієнтацій студентської молоді (О. Бєлих, Н. Бурдіна, О. Гевко, С. Гнатенко, О. Заблоцька, А. Коньков, Л. Кравець, Т. Люріна, Л. Маценко). Утім, майже відсутні спроби цілісного ретроспективного осмислення динаміки, характеру, тенденцій розвитку виховного процесу в Україні за доби державної незалежності.

Мета статті полягає у визначенні основних передумов, чинників і розроблення періодизації формування системи виховання України крізь призму розвитку вищої та фахової передвищої освіти у 90-х рр. XX ст. – першій чверті XXI ст.

Методологія та методи дослідження. У процесі підготовки використано такі методологічні підходи і методи: пошуково-евристичний (для виявлення

і систематизації наукових матеріалів з порушеної проблеми); періодизації, історичної ретроспективи (для визначення передумов, чинників та обґрунтування етапів розвитку виховної системи України); класифікації і типології (для визначення критеріїв виокремлення основних періодів); герменевтичний (для інтерпретації текстів документальних і наукових джерел); історико-порівняльний (для зіставлення і виявлення спільного й особливого окремих періодів розвитку виховного процесу).

Виклад основного матеріалу. Для всебічного ґрунтовного осмислення будь-якого історико-педагогічного явища чи процесу необхідно з'ясувати його генезу, передумови та чинники, що зумовлювали становлення, розвиток, модернізацію за певного періоду. З таким позицій підходимо до аналізу проблеми формування виховної системи України за доби новітньої української державності. Для структурованого вивчення пропонуємо підхід, згідно з яким її детермінанти розглядаємо в контексті та у вимірі розроблення періодизації розвитку системи виховання в закладах вищої та фахової передвищої освіти.

Для розроблення такої періодизації визначено сім критеріїв: 1) соціально-історичний (суспільно-політичні умови, трансформація ідеології, глобалізм, євроінтеграція тощо); 2) нормативно-правовий (ухвалені закони, державні концепції, стратегії, програми, які визначали розвиток освітньо-виховних систем); 3) парадигмально-теоретичний (науковий і суспільний дискурс з проблем виховання); 4) інституційний (організації, заклади, установи, що організують і впливають на виховний процес); 5) змістовний (ідеї, концепти розвитку основних напрямів виховання); 6) культурно-ціннісний (трансформація духовних орієнтирів, культурних

норм); 7) соціально-психологічний (еволюція соціологічного портрету студентства). Означені критерії взаємопов'язані і взаємозумовлені: система виховання еволюціонує разом із суспільством; зміна правової бази визначає нову парадигму виховних практик, стимулює наукові пошукування щодо визначення мети, змісту, методів виховання, які модифікують соціальний образ здобувачів освіти тощо.

Варто визнати, що так звана горбачовська перебудова з її обмеженими рамками компартійних документів гаслами «демократизації» та «гласності» стимулювала пробудження національної свідомості української громадськості, зокрема, молоді. Проте лише проголошення 24 серпня 1991 р. державної незалежності України зумовило значні зрушення в національній свідомості та всіх сферах суспільного життя. За твердженням науковців, студентська спільнота була готова до демократичних перетворень, а саме життя формувало лінію поведінки, що значно відрізнялися від способу буття за радянської доби. Це був сміливий, відкритий погляд на світ, що виявлявся в прагненні розв'язати назрілі проблеми морально-етичного характеру та артикуляції незалежних соціально-політичних, ідейних суджень (Трибулькевич, 2016, с. 256).

Важливим підґрунтям для модернізації виховної діяльності стали процеси реформування національної системи вищої освіти, яка за багатьма показниками відповідала рівню розвинених країн світу, але потребувала радикальних змін щодо деполітизації, демократизації та позбавлення гальмівних чинників і рудиментів, пов'язаних з радянським минулим і компартійним диктатом.

Такі завдання й виклики зумовили формування нової нормативно-правової бази, вироблення концепцій, стратегій і наукових підходів щодо виховання

молодої генерації відродженої держави. Важливим підґрунтям для цього став ухвалений ще 6 червня 1991 р. Закон Української РСР «Про освіту», який окреслив базові засади її розвитку, як-от: доступність освітніх послуг; рівні умови реалізації здібностей і всебічного розвитку людини; гуманізм і демократизм; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок освіти з національною історією, культурою, традиціями; прогностичність і гнучкість розвитку. Першоосновою виховання визнавалася сім'я, а заклади освіти мали забезпечувати формування громадянських, моральних і культурних якостей особистості (Про освіту, 1991).

У 1990-ті рр. відбувся перший в історії незалежної України суспільний і науковий дискурс щодо змісту і шляхів розвитку виховання та формування її молодого покоління. Знаковим актом, що окреслив вектор поступу на наступне десятиліття, стала Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», яку Кабмін затвердив в листопаді 1993 р. Визначаючи стратегію відродження та напрями реформування системи освіти, документ стверджував, що вища освіта має стати могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, а навчально-виховний процес – будуватися на засадах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, поєднання національного та загальнолюдського (Освіта, 1993).

В означений період фіксуємо появу понад десяти державних, громадських, авторських концепцій, які окреслювали візію вдосконалення системи національного виховання (табл. 1). Значний вплив на розв'язання цієї задачі справила затверджена МОН України Концепція 1996 р. Окреслені в ній мета, завдання, принципи, напрями, структура, засади управління виховною роботою (Концепція, 1996)

Концепції 1990-х рр. що визначали основні аспекти вдосконалення системи виховання в Україні

Автор / укладач, рік появи	Назва документа
В. Моляко, 1991	Концепція виховання творчої особистості
Р. Ігнатенко, 1991	Національна система виховання. Спроба концепції
В. Кузь, 1993	Основи національного виховання (концептуальні положення)
Всеукраїнська педагогічна рада працівників освіти, 1994	Концепція національного виховання
Львівська обласна організація Всеукраїнського педагогічного товариства ім. Г. Ващенка, 1996	Концепція сучасного українського виховання
Міністерство освіти України, 1996	Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти
М. Боришевський, С. Рябов, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна, 2000	Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності

упродовж двох десятиріч залишалися базовими орієнтирами з розроблення положень з організації виховної роботи в університетах і коледжах.

Пошук стратегічних орієнтирів реформування і розвитку освітньо-виховного процесу в Україні в 1990-х рр. розгортався на тлі «боїв за методологію» та утвердження принципів наукового дискурсу, як-от: плюралізм, обґрунтованість, раціоналізм ідей і поглядів. Предметом активного обговорення стала нова мета виховання, яку, зокрема, визначали, зважаючи на психологічні особливості становлення особистості (І. Бех, В. Моляко). Втім, більшість науковців акцентували увагу на національних ідеалах, традиціях, цінностях, зокрема ідеях козацької педагогіки та етнопедагогіки як стрижнів нової парадигми виховання молодшої генерації Української держави (В. Кузь, П. Ігнатенко, Ю. Руденко, М. Сергійчук).

Попри ідейну обґрунтованість таких підходів, необхідно визнати, що нова освітньо-виховна парадигма розроблялася на основі дистанціювання від «радянської спадщини» та її критики. Тому надмірна увага до визначення нового ідеологічного вектора зумовлювала декларативність

концепцій виховання, які не підкріплювалися визначенням механізмів, методик, засобів реалізації.

Отже, перший етап формування системи виховання України визначаємо як «україноцентричний». Його сутність полягає в переорієнтації освітньо-виховної політики з радянської соціологізаторської доктрини на утвердження національних ідеалів, традицій, цінностей. Разом з означеними ідейними й науково-теоретичними наративами він характеризується деполітизацією і департизацією освітньо-виховного процесу. Зміст виховної роботи спрямовувався на формування патріотизму, національної самосвідомості та ідентичності, поваги до національних символів, історії, культури, утвердження ідеї державотворення як головної установки й мети виховного процесу. Важливим підґрунтям для цього стали переорієнтація змісту освіти на впровадження українознавства та україномовного навчання; зміщення акцентів на героїку національно-визвольних змагань українського народу; відродження заборонених радянським режимом та виникнення нових громадських молодіжних організацій і рухів. Означені процеси

відбувалися на тлі доленосного переходу системи освіти та педагогічної науки від радянської тоталітарної до демократичної національно орієнтованої моделей.

Умовно «підсумковим» документом формування нової парадигми виховання за першого десятиліття існування Української держави можемо вважати затверджену Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. «Національну доктрину розвитку освіти», яка інтегрувала нормативно-правові підходи та наукові й суспільні пошукування, дискурси з цієї проблеми. Видається, що за доби новітньої історії України жоден інший державний акт не надавав їй такого пріоритетного значення (Національна доктрина, 2002).

У документі мета державної політики в галузі освіти визначалася як створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації громадянина України, виховання генерації людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, зміцнювати незалежну, демократичну, соціальну, правову державу як складник європейської та світової спільноти. Її пріоритетами ставали забезпечення особистісної орієнтації освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; виховання особистості, яка усвідомлює приналежність до українського народу, європейської цивілізації; виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови та історії, культури корінних народів і національних меншин України, формування культури міжетнічних і міжособистісних стосунків та людини демократичного світогляду (Національна доктрина, 2002).

Прикметно, що в «Доктрині» після II розділу, який ретранслявав означенні положення, йшов розділ III «Національний характер освіти і національне

виховання», у якому визначалися його зміст, мета, завдання, інші базові характеристики. Підкреслювалося, що воно має здійснюватися на всіх етапах навчання молоді, забезпечуючи гармонійність і цілісність особистості (Національна доктрина, 2002). Такими були концептуальні наративи першого україноцентричного етапу формування системи виховання за доби новітньої української державності, який окреслюємо 1991–2002 рр.

Другий етап її розвитку позначимо 2003–2013/14 рр. та номінуємо як євроінтеграційно-глобалістський. Його особливість, якщо порівнювати з попереднім та наступним етапами, полягає в тому, що проблема виховання відійшла на задній план, опинилися на маргінесі з огляду на чергові завдання та виклики, що постали перед системою вищої освіти України. До такого важливого проміжного висновку спонукає аналіз документів, що визначали її поступ («Болонський процес у фактах і документах» (Тернопіль, 2015) тощо), та узагальнювальних студій, які характеризують цей процес (Л. Білан, К. Горбунова, С. Літвінчук, Т. Димань, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, В. Мукан, Ю. Рашкевич, М. Степко).

Означені джерела в контексті фактографічного опису інтеграції вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти розкривають такі основні завдання її реформування й пріоритети модернізації: розроблення нових стандартів; ліцензування та акредитація освітніх програм; упровадження ECTS та модульно-рейтингових технологій; розвиток академічної мобільності й партнерства з країнами ЄС; реалізація концепту освіти впродовж життя; організаційне і науково-методичне забезпечення реформ. Вивчення означеного наративу вражає, наскільки швидко, всеохопно змінилися пріоритети розвитку національної системи освіти.

З нього фактично випали стрижнева за попереднього періоду дефініція «національне виховання» та пов'язані з нею аспекти формування особистості.

До такого твердження спонукає і аналіз затвердженої Кабміном 12 липня 2006 р. «Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки», яка фактично заступила згадувану «Національну доктрину розвитку освіти» (2002). Означений документ вирізняє критичний аналіз стану освіти як такої, що не досягла європейського рівня якості та доступності; «не повною мірою спрямована на утвердження національної ідеї і патріотизму <...> не відповідає вимогам формування громадянського суспільства». «Концепція» висувала нові пріоритети розвитку, як-от: утвердження компетентнісного підходу; узгодження державних стандартів навчальних планів, освітніх програм з європейськими вимогами; розбудова інформаційно-комунікаційної інфраструктури; підтримка інклюзивного освітнього середовища; підвищення професіоналізму педагогічних кадрів; інтеграція у європейський освітній простір. Деяка суголосність з «Доктриною» (2002) стосувалася таких очікуваних результатів реалізації в «Концепції» (2006): забезпечення переходу до нової якості освіти і виховання; залучення громадян до національної культури, зміцнення моралі і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, патріотизму тощо (Концепція, 2006).

Важливою інновацією другого періоду, що позначилася на модернізації парадигми національного виховання, стала ідея (підхід) студентоцентризму. Згідно з відомим проектом «Тюнінг», що мав сприяти впровадженню Болонського процесу, його сутність пов'язували зі свободою вибору навчальних дисциплін, здобуття переваг на ринку праці тощо. З українських студій (Є. Глушко, Т. Деділова, О. Заблоцька,

І. Ніколаєва, І. Токар, Г. Шевчук) впливає студентоцентрична модель виховання, спрямована на формування ціннісних, соціальних, громадянських компетенцій, етичної поведінки, культури особистої відповідальності, готовності до співпраці й толерантності.

Орієнтованість студентоцентризму на здібності, цінності, інтереси, суб'єктну активність здобувача вищої освіти визначає його виховний вимір як складника особистісного розвитку та формування соціальної, громадянської і професійної зрілості. У студентоцентричній освіті виховання не є окремою діяльністю, а реалізується в навчанні, надаючи йому ціннісного, морального й соціального змісту.

Знаковим документом другого періоду стала ухвалена МОН України 25 червня 2009 р. «Концепція національного виховання студентської молоді», у якій воно визначалося як система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, що створена впродовж віків українським народом та формує світоглядні позиції, ціннісні орієнтири. Державі в цьому процесі відводилася роль координатора зусиль суспільних інститутів щодо забезпеченні єдності загальнодержавних і національних інтересів. Основою національного виховання визначалася національна ідея, що консолідує суспільство та сприяє виробленню активної життєвої позиції й особистісному становленню студентської молоді. Підкреслювалася потреба формування в неї здатності до входження у світовий соціокультурний простір за умов збереження української ідентичності (Концепція, 2009).

Згідно з напрацьованими у 1990-х рр. наративами, документ визначав принципи, мету, завдання та основні напрями національного виховання, як-от: національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, моральне, екологічне,

естетичне, трудове, фізичне. Для координації дій учасників освітнього процесу щодо її реалізації при МОН та в закладах вищої освіти (ЗВО) мали створюватися громадські ради. Попри певну декларативність та відсутність нових ідей і підходів, «Концепція» (2009) визначила контури системи виховання студентської молоді та стала орієнтиром для складання такого виду документів в університетах і коледжах.

Означений акт дещо компенсував прогалину в Законі України «Про вищу освіту» 2002 р. у питанні виховання. Хоча в преамбулі зазначалася його спрямованість на врегулювання суспільних відносин у сферах навчання, виховання, професійної підготовки громадян, воно фактично випало з документа й згадувалося лише в контексті навчально-виховного процесу.

Вади та недоліки в системі виховання здобувачів освіти у ВНЗ I–IV рівнів акредитації, зокрема педагогічного профілю, знайшли відображення в науковому дискурсі 2000-х – початку 2010-х рр. (Л. Білик, С. Голошівець, К. Дорошенко, Т. Закун, А. Коньков, В. Корженко, Г. Лактіонова, П. Лісовський, Т. Люріна, Т. Супрун). Його змістовий фокус був спрямований на з'ясування особливостей формування національної свідомості, соціально-психологічної культури та ціннісних орієнтацій студентської молоді у вимірах освітнього простору закладу освіти, України, Європи, світу. Науковці відзначали, що через зосередженість на модернізації навчального компонента, згідно з Болонським процесом, виховна робота у ЗВО відійшла на задній план, стала другорядною. З декларативністю освітніх документів і відсутністю державної стратегії, комплексних програм, прозорих критеріїв оцінювання пов'язувалися формалізм і фрагментарність виховної роботи зі студентською молоддю, яка була спрямована на масові

заходи, а не на особистісний духовний розвиток. Визнавалися невідповідність викладачів до проведення виховної роботи, які зосереджувалися на викладанні дисциплін, а не на педагогічному супроводі студентів; зниження ефективності інституту кураторів; слабка участь органів студентського самоврядування у виховному процесі вишу тощо.

Наступний, третій етап формування системи виховання у ЗВО та фахових коледжах позначаємо періодом 2013/14–2025 рр. та визначаємо як воєнно-трансформаційний. Роки 2013–2014 знаменували черговий переломний момент у розвитку системи вищої освіти та всього суспільного життя України. Революція Гідності каталізувала піднесення громадянської активності студентства, формування його національної гідності, євроінтеграційних прагнень та стала чинником, що змусив Верховну Раду України ухвалити 1 липня 2014 р. другий Закон України «Про вищу освіту». Як відповідь на суспільний запит реформ він запроваджував структуру рівнів вищої освіти, що відповідала Болонській системі, акцентував на пріоритетах підвищення її якості, забезпеченні прозорості освітнього процесу, розширенні автономії ЗВО тощо. Попри відсутність, як і в попередньому Законі 2002 р., спеціальних статей про виховання, його положення про розширення автономії вишів, прав студентів створювали придатне підґрунтя для розвитку їхньої громадської і соціальної активності, ініціативності, творчості та самодіяльності.

За аналогом зі згадуваними «Доктриною» (2002) та «Концепцією» (2006), які концентровано окреслювали роль і значення виховання в розвитку національної системи за першого і другого періодів, цікавим у такому сенсі є їхнє порівняння з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки»,

схваленої Указом Президента від 25 червня 2013 р. Питання виховання обійшли увагою в аналізі чинного стану національної системи, а під час з'ясування пов'язаних з нею викликів і ризиків констатували відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального та духовного розвитку і соціалізації та зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини студентської молоді. У розділі «Забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді» артикулювалися відносно нові для такого рівня нормативних актів положення щодо створення в закладах освіти безпечного середовища; розроблення програм превентивного виховання, інваріантних моделей змісту виховної діяльності, критеріїв оцінювання її якості та результативності тощо. Порівняно з «Доктриною» (2002), яка акцентувала увагу на україноцентричному ракурсі виховання, «Стратегія» (2013) розширювала його спектр з акцентом на підготовку особистості до життя в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки конкурентного і взаємозалежного світу (Національна стратегія, 2013).

Російська збройна агресія (лютий 2014 р.), що спричинила окупацію Криму та частини східних областей України, вивела питання національно-патріотичного виховання на рівень чинника державної безпеки. Симптоматичним проявом цього стала ухвалена МОН 16 червня 2015 р. «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України», яка має методологічне значення для розвитку освітньо-виховної системи країни. Документ стверджує, що інтегрування у європейське та євроатлантичне співтовариство потребує нової стратегії виховання як багатокомпонентної, багатовекторної системи, яка формує майбутнє Української держави. Основні виховні напрями (громадянсько-патріотичний, духовно-моральний,

військово-патріотичний) розглядалися як складники національно-патріотичного виховання та основоположні щодо формування свідомої молоді, відповідальної за захист незалежності, цілісності України (Концепція, 2015).

Ідейною основою «Концепції» (2015) стала європоцентричність як чинник та орієнтир активізації громадянської ініціативи, громадських рухів, волонтерства, які накладалися на технологічну й комунікативну глобалізацію, міграційні зміни, ідентифікаційні процеси тощо. На такому тлі в особистісному розвитку українця відбуваються сплеск патріотичних почуттів та формування нових ставлень до історії, культури, традицій українського народу. У документі визнавалося, що «до сьогодні українська освіта не має переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді», позаяк за попередніх часів термін «патріотичне виховання» сприймався «в етнонародному або неорадянському вимірах». Лише загроза денационалізації та втрати державності зумовили необхідність «формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей» (Концепція, 2015).

Означені постулати знайшли розвиток у затвердженій Указом Президента України від 18 травня 2019 р. «Стратегії національно-патріотичного виховання», яка, порівняно зі згадуваними документами, уже визначалася пріоритетним напрямом діяльності суспільства і держави, вагомим чинником збереження її територіальної цілісності, важливим засобом громадянської освіти. Документ містить низку нових положень щодо вдосконалення нормативно-правової бази національно-патріотичного виховання (акцент на закріплення завдань, повноважень органів влади різних рівнів та механізму взаємодії з громадянським

суспільством); необхідності підвищення компетентності педагогів і фахівців у цій справі (залучення ветеранів війни; використання інтерактивних форм і методів роботи); моніторингу ефективності впровадження Стратегії (визначення показників, індикаторів, методик, інструментів) (Стратегія, 2019). Останній аспект є важливим для зменшення формалізму та підвищення дієвості виховних заходів.

Повномасштабна агресія РФ проти України зумовила ухвалення МОН 6 червня 2022 р. нової «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України», що відповідала військово-політичними викликам та візії місця й значення нашої держави в геополітиці. Його стрижнем визначалося формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей. Цей документ виразно утвердив основоположне значення та широке змістове наповнення поняття «національно-патріотичне виховання», яке раніше, у 1990–2000-х рр., вкладалося в поняття «національне виховання». Його основними складовими частинами та найбільш актуальними напрямками визначалися громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання. Згідно з нашим прочитанням, ідейна спрямованість документа виявляється в намаганні органічно зв'язати три такі основні компоненти: історико-культурне надбання і традиції українського народу; готовність до захисту незалежності і територіальної цілісності України; європоцентричність як вияв її інтеграційних прагнень (Концепція, 2022).

Таким чином, за третього періоду увиразнилася ланцюгова детермінованість, коли суспільні чинники (російсько-українська війна, COVID-19 тощо) зумовлювали чергову модернізацію нормативно-правової бази та зміст наукового дискурсу щодо розвитку освітньо-виховного процесу. На початку

2020-х рр. одним з його пріоритетів стали громадянська освіта та виховання. Це знайшло вияв в ухваленні низки державних нормативно-правових актів, як-от: «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» (2018), «Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки» (2021), Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2023), «Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року» (2023). Стрижнем цих документів стала ідея зміцнення єдності суспільства на основі спільних цінностей, історії, культури, а також реалізації системи заходів щодо формування свідомого громадянина-українця, який пишається своєю нацією, бере участь у розбудові держави, готовий протистояти зовнішнім загрозам.

Важливим барометром трансформаційних зрушень у розвитку виховної парадигми в системі вищої та фахової передвищої освіти України за третього періоду залишалися наративи наукового дискурсу. Аналіз репрезентативних студій (О. Белих, І. Бех, О. Біда, З. Бондаренко, О. Гаращук, О. Діденко, О. Журба, Л. Канішевська, О. Кікінежді, А. Корнієнко, В. Кравець, В. Куценко, Т. Кучай, С. Лазоренко, Р. Малиношевський, Л. Мафтин, А. Чичук, І. Шульга, С. Романюк) дає змогу синтезувати його основні ідеї та орієнтири. Суголосно означених вище документів відбулося виразне зміцнення уваги на національно-патріотичне виховання, яке стали розглядати не лише як чинник формування цінностей, але й як стратегічний ресурс держави та один з ключових елементів її політики за умов воєнних загроз. У духовно-моральному вихованні акценти змістилися на формування громадянської моралі та свідомості, відповідальності, самовідданості.

Актуалізувалася проблема створення безпечного освітнього середовища, що передбачає не лише особисту захищеність від зовнішніх загроз, але й гуманізацію, інклюзивність, забезпечення справедливості, гендерної рівності, толерантності до «іншості», можливості швидкої адаптивності здобувачів освіти тощо.

З низки досліджень випливає ідея, яку можемо визначити як «кризове виховання»: війна, кризи, соціальні потрясіння потребують виховних підходів і моделей, які формують життєву стійкість, солідарність, адаптивність до складних умов. Вони актуалізують використання умовно

«інноваційних» технологій дистанційної комунікації як складника виховного процесу.

Крізь призму трьох означених періодів відзначмо низку чинників, які впливали на розвиток виховної діяльності в закладах освіти. За доби національної державності в Україні сформувалася розгалужений інституційний складник функціонування освітньо-виховної системи, що містить державно-управлінський, науковий, громадський компоненти (табл. 2). Вони співдіють та функційно доповнюють один одного, забезпечуючи синергію виховної діяльності, її дієвість, привабливість, ефективність.

Таблиця 2

Інституційний складник функціонування освітньо-виховної системи України: компоненти, інституції та їх функції

Державно-управлінський компонент Міністерство освіти і науки України – головний державний орган, який формує державну політику у сфері освіти і виховання; розробляє концепції, програми та стандарти виховної роботи; координує діяльність закладів освіти щодо розвитку її основних напрямів. Директорат фахової передвищої, вищої освіти МОН розробляє та впроваджує політику, управління, координацію, контроль в означених сферах освіти; забезпечує формування їхньої нормативно-правової бази; координує організацію освітньо-виховного процесу в ЗФПО та ЗВО; здійснює моніторинг її якості та відповідності стандартам, стимулює впровадження інновацій і нових технологій в освітню діяльність.
Науковий (академічний) компонент Національна академія педагогічних наук України – ключовий центр, що здійснює науково-дослідну, консультативну, експертну, інноваційну діяльність, яка охоплює всі напрями дослідження, удосконалення, науково-методичного забезпечення системи виховання. Установи НАПН України: Інститут педагогіки розробляє зміст освіти та методичне забезпечення, що включає виховний потенціал навчальних предметів; Інститут проблем виховання – провідна установа з дослідження теорії та історії виховання та його основних напрямів; Інститут вищої освіти досліджує комплекс проблем з теорії та практики розвитку освітньо-виховного середовища у ЗВО і ЗФПО (громадянська активність і лідерство, формування національної ідентичності і цінностей студентської молоді); Інститут психології імені Г. Костюка вивчає психологічні основи та вікові закономірності становлення особистості, психологічні аспекти формування її характеру, мотивів, цінностей. Науково-дослідні лабораторії з проблеми виховання при університетах: Український державний університет ім. М. Драгоманова, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Ушинського тощо. Український інститут національної пам'яті – державна наукова установа, яка розробляє проекти, програми з розвитку історико-громадянського і патріотичного виховання в закладах освіти, підтримує їхні ініціативи зі збереження національної пам'яті.
Суспільно-громадський компонент Національно-культурні та волонтерські організації, молодіжні рухи; спортивні, туристичні клуби; творчі об'єднання; студентське самоврядування; благодійні інституції; культурно-освітні й мистецькі установи; бібліотеки, музеї; галереї; ЗМІ, соціальні медіа, медіаплатформи; громадські ради при місцевих органах влади; місцеві громади; об'єднання батьків здобувачів освіти тощо. Функційно й діяльнісно охоплюють весь спектр неформальних, позаінституційних та частково інституційних впливів, які поза формальною освітою створюють особистість у соціумі; забезпечують соціальний контекст виховання, де студентство засвоює моделі поведінки, соціальні ролі, цінності, навички співжиття, громадянської активності та взаємодії; є посередниками між особистістю та суспільством, допомагають інтегруватися в громадські, культурні та соціальні практики.

Важливі орієнтири для вивчення, організації, моніторингу дієвості та ефективності, інших аспектів вихованої роботи зі студентською молоддю дає розуміння її психофізіологічних особливостей та соціальних, світоглядних, інших морально-духовних характеристик. Перший компонент доволі повно розкритий у психолого-педагогічних студіях (С. Діхтяренко, Я. Ременюк, Т. Тарасова, О. Толков, О. Трухан, Л. Яворовська), тож окреслимо його в ракурсі формування свідомості, цінностей, інших ментальних рис здобувачів освіти досліджуваних закладів освіти.

Студентський вік (16/17–21/23 роки) є періодом інтенсивних психофізіологічних змін, пов'язаних зі становленням особистісної ідентичності, зростанням когнітивних можливостей, формуванням зрілих емоційно-ціннісних структур. Він визначається підвищеною пластичністю нервової системи, здатністю до швидкого навчання, адаптації, рефлексії, переключення уваги, критичним мисленням. Водночас властива сучасній молоді «цифрова перевтома» спричиняє варіативність уваги, труднощі концентрації через емоційні подразники. З віковими особливостями і перехідним соціальним статусом учені пов'язують емоційну насиченість, нестійкість (ейфорія, фрустрація), коливання настроїв студентства, його вразливість до стресових чинників. Прагнення до самостійності, професійної самореалізації підвищують значущість таких соціальних цінностей, як свобода, демократизм, самовираження, відповідальність, взаємоповага, толерантність. Усе це формує освітньо-виховне середовище та позначається на виховних впливах і соціалізації здобувачів освіти.

Актуальні студії (В. Бандура, В. Будак, С. Джус, Є. Зеленов, А. Котелевець, А. Кульгава, Л. Ляпіна, М. Мінц,

І. Нохріна, О. Олексюк, О. Плугатар, П. Саух) уможливлюють визначення важливих аспектів соціально-психологічного портрета студентів ЗФПО та ЗВО. Його значущими маркерами є самоідентифікація (усвідомлення приналежності до української суспільності), адаптивність (здатність швидко реагувати й ефективно діяти за змінних ситуацій), критичне мислення, самостійність, емоційний інтелект (здатність до саморефлексії та соціальної адаптації), креативність і творчість. Їх доповнюють притаманні генерації «зумерів» виражена індивідуалізація, висока мотивація на досягнення цілей, знання цифрових технологій, прагматизм, прагнення до лідерства і самореалізації, соціальна активність.

У світоглядному та ментальному вимірах студентство вирізняє зростання самосвідомості та прагнення до самоствердження; споживацьке ставлення до життя; гедонізм і орієнтацію на розваги; нетерплячість і нестриманість бажань; скептицизм, інтелектуальний байдужість та падіння довіри до традиційних цінностей, що часто межує з інфантильністю і цинізмом (Ляпіна, Мінц, Кульгава, 2021). Ці характеристики доповнюють дані, що відображають життєві пріоритети студентів, які розташовано в такій наступності: здоров'я (1 місце); любов (2); матеріальне забезпечення (3); цікава робота (4); турбота про батьків (5); секс (6); друзі (7). Наступні місця посіли освіта, професіоналізм, громадське визнання, культурний рівень, служіння Богові, розвиток держави (Чопей, 2010). Означена «шкала цінностей» не є репрезентативною, але показовою. Ігнорування такими рисами у виховній роботі знижує її ефективність та може призводити до негативної реакції, зневажливого ставлення до заходів морально-етичного, навіть ідейно-патріотичного змісту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спираючись на дібрані критерії (соціально-історичний, нормативно-правовий, інституційний, парадигмальний, змістовний, культурно-ціннісний, соціально-психологічний), визначили передумови, чинники та розробили періодизацію формування системи виховання України у 90-х рр. – першій чверті ХХІ ст. крізь призму розвитку вищої і фахової передвищої освіти. Визначено три етапи цього процесу, їхні особливості, як-от: україноцентричний (1991–2002 рр.) – вирізняється пріоритетністю проблеми виховання у реформуванні системи національної освіти; євроінтеграційно-глобалістський (2003–2013/14 рр.) – позначився маргіналізацією виховного компонента через зміщення акцентів на інтеграцію вищої освіти України в Болонський процес; воєнно-трансформаційний (2013/14–2025) – характеризується зростанням значущості національно-патріотичного виховання як чинника національної безпеки Української держави. Процес актуалізації, згадання та чергового посилення пріоритету національно-патріотичного виховання супроводжувався трансформацією його ідейно-політичної основи: замість етнографічного стрижня, що ґрунтувався на постулатах любові та поваги до історії, культури, традицій українського народу, воно перетворилося на вагомий чинник національної безпеки і збереження української державності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні еволюції, змісту, форм, методів розвитку виховної діяльності ЗВО та ЗФПО в 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст.

Література

1. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Молодь і закон: зб.*

нормативних актів і док. з проблеми виховання студентської молоді / за ред. Н. Косаревої. Київ : ІЗМН, 1997. С. 237–250.

2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки : схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. № 396-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-p#Text>

3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Додаток до Наказу МОН України від 16 червня 2015 р. № 641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>

4. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : затверджено Наказом МОН України від 6 червня 2022 року № 527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>

5. Ляпіна Л., Мінц М., Кульгава А. Студентська молодь: до проблеми характеристики соціального портрета. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2021. Вип. 89. С. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2021.89.3>

6. Національна доктрина розвитку освіти: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

8. «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Державна національна програма, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p#Text>

9. Про освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки. Вводиться в дію Постановою ВР від 4 червня 1991 р. № 1144-ХІІ. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/155510__599910

10. Стратегія національно-патріотичного виховання: затверджено Указом Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>

11. Трибулькевич К. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.) : монографія. Одеса : КУПІРІЄНКО СВ, 2016. 454 с.

12. Чопей В. Соціологічний портрет сучасного студента: досвід українських дослідників. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2010. № 4.

References

1. Kontsepsiia vykhovannia ditei ta molodi u natsionalnii systemi osvity [The concept of education of children and youth in the national education system]. (1997). *Molod i zakon: zb. normatyvnykh aktiv i dok. z problemy vykhovannia studentskoi molodi – Youth and law: collection of normative acts and documents on the problem of education of student youth / za red. N. Kosarievoi*. (pp. 237–250). Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

2. Kontsepsiia Derzhavnoi prohramy rozvytku osvity na 2006–2010 roky: skhvaleno Rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 lypnia 2006 r. № 396-r [Concept of the State Education Development Program for 2006–2010: approved by the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2006 № 396-r]. (2006). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-p#Text> [in Ukrainian].

3. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy. Dodatok do Nakazu MON Ukrainy vid 16 chervnia 2015 r. № 641 [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine. Appendix to the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated June 16, 2015 No. 641]. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> [in Ukrainian].

4. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy: zatverdzheno Nakazom MON Ukrainy vid 6 chervnia

2022 roku № 527 [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine: approved by the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated June 6, 2022 No. 527]. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> [in Ukrainian].

5. Liapina, L., Mints, M., & Kulhava, A. (2021). Studentska molod: do problemy kharakterystyky sotsialnoho portreta [Student youth: to the problem of characterizing the social portrait]. *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky – Social technologies: current problems of theory and practice*, (89), 30–37. DOI: <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2021.89.3> [in Ukrainian].

6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity: zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002 [National doctrine of education development: approved by the Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 No. 347/2002]. (2002). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].

7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky: skhvalena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021: approved by the Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 No. 344/2013]. (2013). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian].

8. “Osvita” (“Ukraina XXI stolittia”). Derzhavna natsionalna prohrama, zatverdzhena Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystopada 1993 r. № 896 [“Education” (“Ukraine of the XXI Century”). State national program approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993 No. 896]. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p#Text> [in Ukrainian].

9. Pro osvitu: Zakon Ukrainiskoi Radianskoi Sotsialistychnoi Respubliky. Vvodytsia v diiu Postanovoiu VR vid 4 chervnia 1991 r. № 1144-XII [On education: Law of the Ukrainian Soviet Socialist Republic. Entered into force by the Resolution of the Verkhovna Rada of June 4, 1991 No. 1144-XII].

(1991). Retrieved from https://zakononline.com.ua/documents/show/155510__599910 [in Ukrainian].

10. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 18 travnia 2019 r. № 286/2019 [Strategy of national and patriotic education: approved by the Decree of the President of Ukraine dated May 18, 2019 No. 286/2019]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> [in Ukrainian].

11. Trybulkevych, K. (2016). Rozvytok student-skoho samovriaduvannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy (1917–2010 rr.) [Development of Student Self-Government in Higher Educational Institutions of Ukraine (1917–2010)]. Odesa : KUPRIENKO SV [in Ukrainian].

12. Chopei, V. (2010). Sotsiologichnyi portret suchasnoho studenta: dosvid ukrainskykh doslidnykiv [Sociological portrait of a modern student: the experience of Ukrainian researchers]. *Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii – Education of the Region: Political Science, Psychology, Communications*, (4) [in Ukrainian].

Петренко О. Б., Король С. П. Передумови, чинники та періодизація формування системи виховання України крізь призму розвитку вищої та фахової передвищої освіти (1991–2025 рр.)

У статті визначено основні передумови, чинники та розроблено періодизацію формування системи виховання України крізь призму розвитку вищої і фахової передвищої освіти у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст. Для досягнення цієї мети дібрано сім таких критеріїв: соціально-історичний, нормативно-правовий, інституційний, парадигмальний, змістовний, культурно-ціннісний, соціально-психологічний. Спираючись на них, визначено передумови й чинники формування системи виховання України у 90-х рр. – першій чверті XXI ст. та розроблено періодизацію цього процесу крізь призму розвитку вищої і фахової передвищої освіти.

Виокремлено та охарактеризовано три його етапи. Перший – україноцентричний (1991–2002) – вирізняє пріоритетні проблеми виховання в реформуванні системи національної освіти. Його основною ідеєю стало формування патріотизму на основі поваги до національних символів та історії, традицій, культури українського народу. За другого, євроінтеграційно-глобалістського, етапу 2003–2013/14 рр. проблема виховання відійшла на задній план, порівняно з черговими завданнями та викликами, що постали перед системою вищої освіти України в контексті інтеграції в Болонський процес. Його важливою рисою стала ідея студентоцентризму, що вплинула на модернізацію парадигми національного виховання. Третій, воєнно-трансформаційний, етап (2013/14–2025) позначився зростанням значущості національно-патріотичного виховання на рівень вагомого чинника національної безпеки Української держави.

Крізь призму означених етапів охарактеризовано динаміку наукового дискурсу щодо змісту і пріоритетів розвитку освітньо-виховної системи та функціонування її інституційного складника, що містить державно-управлінський, науковий, громадський компоненти. Показано психофізіологічні особливості та значущі аспекти соціально-психологічного портрета студентської молоді.

Ключові слова: система виховання, національно-патріотичне виховання, студентська молодь, студентоцентризм, система вищої освіти.

Petrenko O. B., Korol S. P. Prerequisites, Factors, and Periodization of the Formation of Ukraine's Upbringing System Through the Prism of the Development of Higher and Professional Pre-Higher Education (1991–2025)

The article identifies the main prerequisites, factors, and proposes a periodization of the formation of Ukraine's educational (upbringing)

system through the prism of the development of higher and professional pre-higher education in the 1990s – the first quarter of the 21st century. To achieve this goal, seven criteria were selected: socio-historical; regulatory and legal; institutional; paradigmatic; content-related; cultural and value-based; and socio-psychological. Based on these criteria, the prerequisites and factors of the formation of Ukraine's upbringing system in the 1990s – the first quarter of the 21st century were determined, and a periodization of this process through the lens of the development of higher and professional pre-higher education was developed. Three stages were distinguished and characterized.

The first – the “Ukrainocentric” stage (1991–2002) – is marked by the prioritization of upbringing issues in the reform of the national education system; its core ideas included the formation of patriotism based on respect for national symbols, history, traditions, and the culture of the Ukrainian people. During the second “European integration–globalist” stage (2003–2013/14), the issue of upbringing receded into the background

compared to the new tasks and challenges facing Ukraine's higher education system in the context of integration into the Bologna Process. An important feature of this stage was the idea of student-centeredness, which influenced the modernization of the paradigm of national upbringing.

The third “military-transformational” stage (2013/14–2025) was marked by the growing significance of national-patriotic upbringing, elevating it to the level of an important factor of national security for the Ukrainian state.

Through the prism of these stages, the article characterizes the dynamics of the scientific discourse regarding the content and priorities of the development of the educational-upbringing system and the functioning of its institutional component, which includes governmental-administrative, scientific, and public sectors. The psychophysiological characteristics and significant aspects of the socio-psychological portrait of student youth are highlighted.

Key words: upbringing system, national-patriotic upbringing, student youth, student-centeredness, higher education system.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СУЧАСНИЙ ВОЄННИЙ ФОЛЬКЛОР УКРАЇНИ: ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФУНКЦІЇ

УДК 37.017.4:398.5(477):355.48
DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-21-28

Іваннікова Ольга Миколаївна,
доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
викладач філологічних дисциплін
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,
м. Балта, Україна.
slavinskaolga96@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9944-9240>

Для цитування: Іваннікова О. М. Сучасний воєнний фольклор України: жанрова специфіка та соціокультурні функції. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 21–28. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-21-28](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-21-28)

References (стандарт APA): Ivannikova, O. M. (2026). Suchasnyi voiennyi folklor Ukrainy: zhanrova spetsyfika ta sotsiokulturni funktsii [Modern Wartime Folklore of Ukraine: Genre Specificity and Sociocultural Functions]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 21–28. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-21-28](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-21-28) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну спричинило безпрецедентний зсув у національній культурі, суспільній свідомості та ціннісних орієнтирах громадян. В умовах екзистенційної загрози, постійного стресу та безперервної боротьби за незалежність українське суспільство продемонструвало потужний сплеск низової креативності, що вилився у швидке формування багатого масиву сучасного воєнного фольклору. Цей феномен став не просто способом емоційної фіксації трагічних і героїчних подій, а надзвичайно дієвим інструментом психологічного захисту, соціальної консолідації та культурного опору. У контексті педагогічної науки та соціокультурної діяльності воєнний фольклор набуває особливого значення як природне середовище для національно-патріотичного виховання

молоді. Сучасні пісні, новітні легенди, інтернет-меми та влучні анекдоти транслюють глибокі смисли, формують безальтернативний образ героя-захисника та допомагають долати колективний травматичний досвід. Отже, нагальною науковою та практичною проблемою є необхідність глибокого осмислення жанрової специфіки цих новітніх фольклорних форм задля ефективного використання їхнього потужного соціокультурного та виховного потенціалу в сучасному освітньому процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення сучасного воєнного фольклору

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ

спирається на ґрунтовні праці О. Кузьменко щодо національної ідентичності та Л. Назарової про генезу воєнної символіки. Л. Гармаш аналізує образ ворога в пісенній творчості, а Т. Гранчак розкриває роль міфів в освітньому просторі. Антропологічний вимір війни систематизовано в колективній монографії науковців ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України. Проте стрімке оновлення жанрової палітри та недостатня систематизація виховних функцій фольклору в умовах тривалого конфлікту потребують подальшого вивчення для розв'язання окресленої проблеми.

Мета статті. Метою статті є визначення жанрової специфіки сучасного українського воєнного фольклору та здійснення комплексного аналізу його соціокультурних і виховних функцій в умовах протистояння російській агресії.

Методологія та методи дослідження. Дослідження ґрунтується на міждисциплінарному, системному та аксіологічному підходах, що дає змогу розглядати сучасний воєнний фольклор як складну динамічну систему, міцно інтегровану в суспільний та освітній простір. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів дослідження. Метод жанрового та структурного аналізу застосовувався для класифікації зібраного фольклорного матеріалу (пісенного епосу, неолегенд, паремій, інтернет-мемів) та виявлення їхніх ключових формально-змістових характеристик. Структурно-функціональний метод дав змогу розкрити соціокультурні, психотерапевтичні, ідентифікаційні та педагогічні функції фольклорних зразків у сучасному суспільстві. За допомогою описового методу здійснювалися фіксація та репрезентація емпіричного матеріалу, зібраного з відкритих

джерел, соціальних мереж та цифрових медіа. Метод теоретичного синтезу та узагальнення сприяв формулюванню обґрунтованих висновків щодо ролі воєнного фольклору в збереженні ментального здоров'я нації та перспектив його використання в системі безперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Феномен сучасного українського воєнного фольклору становить унікальне соціокультурне явище, яке виникло як безпосередня реакція суспільства на екзистенційну загрозу, спричинену російською збройною агресією. Починаючи з 2014 року і особливо інтенсивно після повномасштабного вторгнення 2022 року, український народ продемонстрував небувалий сплеск низової креативності, що охопив усі верстви населення незалежно від віку, професії чи регіону проживання. Війна перевела суспільство у стан граничної напруги, де фольклор став найшвидшим і найприроднішим інструментом антропологічного виміру та осмислення травматичного досвіду (Російсько-українська війна..., 2025, с. 14). Особливістю новітньої народної творчості є її тотальна гібридність та синергія: вона нерозривно пов'язана з цифровими технологіями, соціальними мережами та медіапростором, що забезпечує миттєву генерацію, поширення та трансформацію фольклорних текстів. У цьому контексті інтернет виступає глобальним резонатором, який перетворює локальні події на загальнонаціональні наративи, стираючи межі між усною традицією та цифровою культурою.

Жанрова палітра сучасного воєнного фольклору відзначається надзвичайною розмаїтістю та динамічністю. Досліджуючи цей масив, науковці виокремлюють кілька провідних жанрових кластерів, кожен з яких виконує специфічну комунікативну та соціокультурну місію (Офіцинський, 2023, с. 392). Першим і,

мабуть, найбільш емоційно потужним кластером є пісенний епос та неокарміна. Музична культура під час війни зазнала колосальної трансформації. З одного боку, відбулася потужна ревіталізація історичних, повстанських та стрілецьких пісень. Хрестоматійним прикладом є гімн Українських січових стрільців «Ой у лузі червона калина», який у виконанні лідера гурту «Бумбокс» Андрія Хливнюка на перших тижнях повномасштабного вторгнення набув статусу глобального символу українського опору (Кузьменко, 2022, с. 545). Ця пісня стала своєрідним мостом між поколіннями борців за незалежність, актуалізувавши історичну пам'ять та інтегрувавши її в сучасний контекст. З іншого боку, масово створюються нові композиції («Стефанія», «Байрактар», «Доброго вечора, ми з України»), які, маючи конкретних авторів, завдяки безпрецедентній популярності, масовому виконанню, створенню сотень кавер-версій та реміксів проходять процес стрімкої фольклоризації і стають народними.

Другим, не менш важливим жанровим кластером є інтернет-меми та цифровий фольклор. Мем став ключовою одиницею воєнного гумору та інформаційної боротьби. На відміну від традиційного анекдоту чи приказки, мем має візуально-текстову природу, що дає змогу миттєво зчитувати закладений у ньому сенс. Воєнна символіка України періоду 2022–2025 років пройшла шлях глибокої фольклорної генези, де меметичні зображення бавовни, тракторних військ, бойових гусей чи єнота з Херсона перетворилися на стійкі типологічні конструкти національного міфу (Назарова, 2025, с. 123). Меми блискуче реагують на будь-які події на фронті, заяви політиків чи міжнародні новини, слугуючи своєрідним барометром суспільних настроїв. Цифровий фольклор став

потужною зброєю в інформаційній війні, оскільки він легко долає мовні бар'єри (завдяки візуальній складовій частині) і активно поширює українські наративи у світовому інформаційному просторі.

Третім жанровим напрямом є формування новітніх легенд, міфів та героїчного епосу. В умовах війни суспільство відчуває гостру потребу в героях – як реальних, так і збірних, міфологізованих образах, які уособлюють непереможність та майстерність українського війська. Яскравим прикладом є легенда про «Привида Києва» – збірний образ пілотів 40-ї бригади тактичної авіації, який у перші місяці війни став символом захисту українського неба та надії на порятунок. Подібні національні міфи виконують життєво важливу функцію в умовах війни, формуючи пантеон новітніх героїв та конструюючи оптимістичний сценарій майбутньої перемоги, що активно використовується навіть у бібліотечному та освітньому просторах для підтримки морального духу населення (Hranchak, 2024, р. 22). До цього ж кластеру належать історії про неймовірну стійкість українських міст-героїв (Маріуполь, Бахмут, Охтирка, Чернігів) та феномен Чорнобаївки як сакрального місця знищення ворога.

Четвертий кластер становить сучасна воєнна пареміологія (прислів'я, приказки, прокльони) та анекдоти. Мова швидко адаптувалася до нових реалій, породивши тисячі влучних висловів, неологізмів та ідіом (наприклад, дієслова «затрьохсотити», «відкобзонити», «макронити»). Відроджується давній український жанр жіночих прокльонів, спрямованих на окупантів, що має глибоке психотерапевтичне коріння. У матеріалах конференції, присвяченої українській культурі в умовах війни, підкреслюється, що трансформація щоденного мовлення та фольклоризація нових лексичних

одиниць є свідченням надзвичайної адаптивності національної культури, яка здатна інтегрувати навіть найболючіший досвід у вербальні форми (Меліхова, 2023, с. 115).

Глибокий аналіз жанрової специфіки дає змогу перейти до розгляду ключових соціокультурних та педагогічних функцій воєнного фольклору. Однією з найголовніших є психотерапевтична функція. Війна супроводжується колосальним рівнем стресу, тривоги, втрат та невизначеності. Гумор, сміх і сатира, іманентно притаманні українському воєнному фольклору, виступають потужним колективним антидепресантом та механізмом психологічного захисту. Сміх над ворогом і навіть над власними страхами десакралізує загрозу, робить її менш паралізуючою. Сміючись над недолугістю окупантів у мемах та анекдотах, українці долають страх перед «другою армією світу», трансформуючи почуття жаху у почуття зневаги до ворогів та впевненості у власних силах. Як слушно зауважує О. Кузьменко, воєнний фольклор допомагає нації зберегти ментальне здоров'я, виступаючи своєрідним клапаном для вивільнення накопиченої соціальної напруги та агресії (Кузьменко, 2023).

Не менш значущою є консолідуюча функція. В умовах децентралізації та внутрішньої міграції, спричиненої бойовими діями, фольклор став тим універсальним клеєм, що об'єднує націю. Розуміння специфічних жартів, знання актуальних мемів та новітніх пісень перетворилося на маркер приналежності до єдиної спільноти – паролі для ідентифікації «своїх». Використання спільних фольклорних символів у щоденній комунікації створює ефект солідарності, емпатії та взаємопідтримки. Людина, яка ділиться патріотичним мемом або співає пісню супротиву, відчуває свою причетність до великої

історичної боротьби, що нівелює відчуття самотності та безпорадності.

Ідентифікаційна функція воєнного фольклору тісно пов'язана з деконструюванням образу ворога та ствердженням власної суб'єктності. У фольклорних текстах відбувається чітке, бінарне розмежування світу на Світло («ми», українці, захисники, вільні люди) та Темряву («вони», російські окупанти, орки, рашисти). Л. Гармаш у своєму дослідженні українських воєнних пісень 2022–2023 років детально аналізує образ ворога, який піддається процесам дегуманізації, анімалізації та тотального висміювання (Harmash, 2024). Ворог постає не як рівний супротивник, а як абсурдна, жорстока, позбавлена моралі та людської гідності маса (орда). Таке фольклорне конструювання образу агресора є закономірною реакцією на геноцидальні дії окупантів і слугує потужним мотиватором для збройного та громадянського опору. З іншого боку, українці через фольклор рефлексують над власною ідентичністю, утверджуючи такі архетипові риси нації, як волелюбність, сміливість, винахідливість та глибокий зв'язок з рідною землею.

З огляду на специфіку нашого дослідження особливу увагу слід приділити виховній (педагогічній) функції сучасного воєнного фольклору. У контексті педагогіки вищої та середньої школи фольклор постає не просто об'єктом філологічного чи культурологічного аналізу, а дієвим, живим інструментом національно-патріотичного виховання. Сучасна молодь, покоління «цифрових аборигенів», сприймає інформацію переважно через візуальні та короткі текстові формати. Отже, інтеграція інтернет-мемів, сучасних героїчних пісень та міфів в освітній процес дає змогу педагогам говорити зі здобувачами освіти однією мовою. Воєнний фольклор містить потужний

аксіологічний заряд: він транслює цінності свободи, гідності, самопожертви заради Батьківщини, поваги до Збройних Сил України та волонтерського руху.

Використання зразків воєнного фольклору на заняттях з історії, літератури, суспільствознавчих дисциплін та в позааудиторній виховній роботі дає змогу вирішувати відразу кілька педагогічних завдань. По-перше, це сприяє формуванню історичної пам'яті та національної свідомості. Обговорення зі студентами причин популярності пісні «Ой у лузі червона калина» дає змогу провести історичні паралелі між боротьбою січових стрільців, вояків УПА та сучасних захисників України, формуючи розуміння тяглості національно-визвольної боротьби. По-друге, аналіз фольклорних текстів розвиває критичне мислення та медіаграмотність. Здобувачі освіти вчаться розрізняти органічний народний гумор від ворожих інформаційно-психологічних операцій (ІПСО), аналізувати семантику мемів та розуміти механізми маніпуляції масовою свідомістю. По-третє, фольклор має значний емпатійний та терапевтичний потенціал в освітньому середовищі. Спільне прослуховування воєнних пісень, обговорення мемів та гумористичних історій допомагає учасникам освітнього процесу зняти емоційну напругу, поділитися власними переживаннями та відчути підтримку колективу.

У системі професійної підготовки майбутніх педагогів формування навичок роботи із сучасним воєнним фольклором має стати невід'ємним компонентом їхньої професійної компетентності. Сучасний вчитель чи викладач повинен вміти адаптувати фольклорний матеріал до вікових особливостей аудиторії, використовувати його як дидактичний засіб для пояснення складних соціальних та історичних процесів, а також як

інструмент психологічної розрядки в умовах воєнного стану. Воєнний фольклор є найяскравішим свідченням того, що українська культура є живою, вітальною та здатною до самовідтворення навіть у найскладніших історичних обставинах. Він є своєрідним генетичним кодом нації, який просто на наших очах переписується та зміцнюється, щоб бути переданим наступним поколінням.

Таким чином, розгляд воєнного фольклору крізь призму його жанрової специфіки та соціокультурного впливу доводить його фундаментальну роль у сучасному українському суспільстві. Від виконуваних ним психотерапевтичних і консолідуючих завдань до ідентифікаційних та виховних впливів – народна творчість епохи повномасштабної війни слугує міцним фундаментом національної резильєнтності (стійкості). Цей фольклорний масив потребує постійного наукового моніторингу, фіксації та інтеграції в академічний і педагогічний дискурси, адже він є неперевершеним джерелом для вивчення менталітету нації-переможця та дієвим інструментом формування ціннісних орієнтирів майбутніх поколінь громадян України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає змогу дійти висновку, що сучасний український воєнний фольклор є унікальним, динамічним і багатовимірним соціокультурним феноменом, що виник як потужна захисна реакція суспільства на російську збройну агресію. Його жанрова специфіка визначається безпрецедентною гібридністю: органічним поєднанням традиційних усних форм (історичні пісні, паремії, міфологізовані легенди) з новітніми цифровими практиками (інтернет-меми, віртуальний епос). Аналіз емпіричного матеріалу доводить, що воєнний фольклор виконує життєво важливі функції для збереження нації.

Психотерапевтична та консолідуюча функції допомагають українцям долати колективну травму, знижувати рівень соціальної тривоги через сміх та гуртуватися довкола спільних символів супротиву. Ідентифікаційна функція забезпечує чітке маркування «своїх» та «чужих», ефективно деконструючи й висміюючи ворожі наративи.

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває виховна (педагогічна) функція. Фольклорні тексти, акумулюючи в собі аксіологічний заряд мужності, незламності та патріотизму, стають природним і надзвичайно дієвим інструментом громадянської освіти молоді. Оскільки покоління, що зростає в умовах війни, активно споживає цей контент, педагоги мають свідомо використовувати його потенціал. Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробленні конкретних методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів щодо ефективної інтеграції зразків сучасного цифрового та усного воєнного фольклору в освітній процес закладів загальної середньої та вищої освіти задля посилення національно-патріотичного виховання та формування стійкої громадянської ідентичності.

Література

1. Кузьменко О. «Ой у лузі червона калина...»: або чому стрілецька пісня стала символом українського спротиву у російсько-українській війні. *Народознавчі зошити*. 2022. № 3(165). С. 544–558. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2022.03.706>
2. Кузьменко О. Український воєнний фольклор: як зрозуміти себе і свого ворога. *Локальна історія: мультимедійний проєкт*. 2023. URL: <https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/ukrayinskii-voiennii-folklor-iak-zrozumiti-sebe-i-svogo-voroga-oksana-kuzmenko>

3. Назарова Л. Воєнна символіка України (2022–2025): фольклорна генеза, типологія, функціональне навантаження. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. Вип. 2(214). С. 121–128. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.2-16>

4. Офіцинський Р. Воєнний фольклор сучасної України. *XIII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik "Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. De Ukraine aus globaler Sicht"*. München : Ludwig-Maximilians-Universität, 2023. С. 391–399.

5. Російсько-українська війна в сучасному фольклорі: антропологічний вимір : колективна монографія / відп. ред. Л. Вахніна; ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України. Київ : Видавництво ІМФЕ, 2025. 358 с.

6. Українська культура в умовах війни: між традицією і новою реальністю: тези доп. студент. наук. конф. (м. Харків, 23–24 березня 2023 року) / ред.-уклад. Ю. Меліхова. Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2023. 277 с.

7. Harmash L. The Image of the Enemy in Ukrainian Wartime Songs (2022–2023). *ILCEA*. 2024. No. 53. DOI: <https://doi.org/10.4000/ilcea.18763>

8. Hranchak T. National myths in library space: Case of Ukraine in wartime. *Society. Document. Communication*. 2024. Vol. 9, no. 1. P. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.69587/sdc/1.2024.20>

References

1. Kuzmenko, O. (2022). "Oi u luzi chervona kalyna...": Abo chomu striletska pisnia stala symbolom ukrainskoho sprotyvu u rosiisko-ukrainskii viini ["Oh, the red viburnum in the meadow...": Or why the riflemen's song became a symbol of Ukrainian resistance in the Russian-Ukrainian war]. *Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic notebooks*, (3), 544–558. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2022.03.706> [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, O. (2023). Ukrainskyi voiennyi folklor: yak zrozumity sebe i svoho voroha [Ukrainian wartime folklore: how to understand yourself and your enemy]. (2023). *Lokalna istoriia: mультимедійний проєкт – Local history: a multimedia*

project. [Elektronnyi resurs]. Retrieved from <https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/ukrayinskii-voiennii-folklor-iak-zrozumiti-sebe-i-svogo-voroga-oksana-kuzmenko> [in Ukrainian].

3. Nazarova, L. (2025). Voienna symbolika Ukrainy (2022–2025): Folklorna heneza, typolohiia, funktsionalne navantazhennia [Military symbolism of Ukraine (2022–2025): Folklore genesis, typology, functional load]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky – Scientific notes. Series: Philological sciences*, 2(214), 121–128. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.2-16> [in Ukrainian].

4. Ofitsynskyi, R. (2023). Voiennyi folklor suchasnoi Ukrainy [Wartime folklore of modern Ukraine]. In: *XIII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik “Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht”*. (pp. 391–399). Ludwig-Maximilians-Universität München [in Ukrainian].

5. Vakhnina, L. (Ed.). (2025). Rosiisko-ukrainska viina v suchasnomu folklori: Antropolohichni vymir [The Russian-Ukrainian war in modern folklore: Anthropological dimension]. Kyiv : Vydavnytstvo IMFE [in Ukrainian].

6. Melikhova, Yu. (Ed.). (2023). Ukrainska kultura v umovakh viiny: mizh tradytsiieiu i novoiu realnistiu: tezy dop. student. nauk. konf. [Ukrainian culture in the conditions of war: between tradition and the new reality: abstracts of reports of the student scientific conference]. Kharkiv: Nats. yuryd. un-t im. Yaroslava Mudroho [in Ukrainian].

7. Harmash, L. (2024). The image of the enemy in Ukrainian wartime songs (2022–2023). *ILCEA*, (53). DOI: <https://doi.org/10.4000/ilcea.18763>

8. Hrachak, T. (2024). National myths in library space: Case of Ukraine in wartime. *Society. Document. Communication*, 9(1), 20–30. DOI: <https://doi.org/10.69587/sdc/1.2024.20>

Івннікова О. М. Сучасний воєнний фольклор України: жанрова специфіка та соціокультурні функції

У статті здійснено комплексний теоретичний та емпіричний аналіз феномена

сучасного українського воєнного фольклору, який набув безпрецедентного поширення в умовах повномасштабного російського вторгнення. Дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході з використанням методів жанрового та структурно-функціонального аналізу.

Доведено, що новітня народна творчість епохи війни характеризується гібридністю, органічно поєднуючи традиційні усні форми (пісенний епос, міфологізовані легенди, сучасна пареміологія, анекдоти) з цифровими форматами (зокрема, інтернет-мемами). Розкрито ключові соціокультурні функції воєнного фольклору, а саме: психотерапевтичну (зниження рівня суспільної тривоги, подолання травматичного досвіду та страху через гумор і сатиру), консолідуючу (об’єднання нації довкола спільних символів супротиву, створення відчуття солідарності та взаємодопоміжки), ідентифікаційну (розмежування «своїх» та «чужих», деконструкція, дегуманізація та висміювання образу ворога) та виховну.

Особливий акцент у дослідженні зроблено на педагогічному потенціалі фольклорних наративів як надзвичайно дієвого інструмента національно-патріотичного виховання, збереження історичної пам’яті та формування міцної громадянської свідомості сучасної молоді. Наголошується на необхідності подальшої інтеграції цих матеріалів (зокрема, пісень та мемів, що транслиують цінності свободи, гідності та самопожертви) в освітній процес закладів загальної середньої та вищої освіти. Воєнний фольклор розглядається як міцний фундамент національної резильєнтності та дієвий інструмент формування ціннісних орієнтирів майбутніх поколінь громадян України.

Ключові слова: воєнний фольклор, інтернет-мем, соціокультурні функції, ідентифікація, суспільна стійкість.

Ivannikova O. M. Modern Wartime Folklore of Ukraine: Genre Specificity and Sociocultural Functions

The article provides a comprehensive theoretical and empirical analysis of the phenomenon of modern Ukrainian wartime folklore, which has gained unprecedented spread in the context of the full-scale Russian invasion. The study is based on an interdisciplinary approach using methods of genre and structural-functional analysis.

It is proved that the latest folk art of the war era is characterized by hybridity, organically combining traditional oral forms (song epic, mythologized legends, modern paremiology, anecdotes) with digital formats (in particular, Internet memes). The key sociocultural functions of wartime folklore are revealed: psychotherapeutic (reducing the level of public anxiety, overcoming traumatic experience and fear through humor and satire), consolidating (uniting the nation around common symbols of resistance, creating

a sense of solidarity and mutual support), identifying (distinguishing between “us” and “them”, deconstruction, dehumanization and ridicule of the enemy’s image) and educational.

Special emphasis in the study is placed on the pedagogical potential of folklore narratives as an extremely effective instrument of national-patriotic education, preservation of historical memory and the formation of strong civic consciousness among modern youth. The need for further integration of these materials (in particular, songs and memes translating the values of freedom, dignity and self-sacrifice) into the educational process of secondary and higher education institutions is emphasized. Wartime folklore is considered as a solid foundation of national resilience and an effective tool for shaping the value orientations of future generations of Ukrainian citizens.

Key words: wartime folklore, Internet meme, sociocultural functions, identification, social resilience.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

УДК 378.147:81'1(043.3)

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-29-38

Бельмаз Ярослава Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.

mrs.belmaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8823-640X>

Для цитування: Бельмаз Я. М. Синергетичний підхід у викладанні теоретичних філологічних дисциплін у ЗВО (на прикладі англійської мови). *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 29–38. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-29-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-29-38)

References (стандарт APA): Belmaz, Ya. M. (2026). Synerhetychnyi pidkhid u vykladanni teoretychnykh filolohichnykh dystsyplin u ZVO (na prykladi anliyskoi movy) [A Synergistic Approach to Teaching Theoretical Philological Disciplines in Higher Education Institutions (Using English as an Example)]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 29–38. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-29-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-29-38) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір потребує переосмислення традиційних підходів до навчання. Стрімкий розвиток суспільства та розширення інформаційно-комунікаційного середовища зумовлюють нові вимоги до підготовки фахівців (Цюй Ге, 2019). Лінійні методи, зорієнтовані переважно на пасивне засвоєння знань, виявляються недостатніми в умовах, коли від особистості очікується не лише обізнаність, але й здатність до критичного мислення, самоорганізації, адаптації та застосування знань у професійній і соціальній діяльності (Белова, 2023). Так званий банківський підхід до освіти, за якого викладач трансліює готову інформацію, не забезпечує розвитку адаптивності та творчого потенціалу здобувачів освіти (Rhoades, 2013).

У цьому контексті особливої актуальності набуває синергетика як міждисциплінарна наукова парадигма, що досліджує закономірності самоорганізації складних відкритих систем. Як зазначає В. О. Вознюк, синергетична парадигма відкриває нові можливості для осмислення суспільства та його підсистем, зокрема освіти, як нелінійних, відкритих і динамічних утворень (Вознюк, 2009). Отже, педагогічні системи доцільно розглядати як цілісні структури, здатні до саморозвитку, внутрішньої перебудови й творчої еволюції.

Синергетичний підхід у педагогіці постає як концептуальна рамка, що інтегрує принципи відкритості, нелінійності, зворотного зв'язку та емерджентності в аналізі освітніх процесів. Зростання обсягів знань зумовлює потребу у міждисциплінарному, цілісному мисленні, яке виходить за межі вузької спеціалізації (Вознюк, 2009). О. І. Бондар вважає, що синергетика узагальнює попередні наукові парадигми та розглядає їх як часткові випадки ширшої концепції самоорганізації. У педагогічному вимірі це означає інтерпретацію освітнього процесу через категорії біфуркацій, флуктуацій і атракторів, що відображають динамічну природу навчання (Бондар, 2013).

Особливої ваги синергетичний підхід набуває у викладанні філологічних дисциплін, зокрема англійської мови. Мова є складною системою взаємопов'язаних рівнів – фонетичного, лексичного, граматичного, стилістичного, – які перебувають у постійній взаємодії та історичній еволюції. Отже, її вивчення потребує інтегративної методології, здатної поєднати теоретичні узагальнення з живою мовною практикою (Белова, 2023).

Синергетичний підхід до викладання іноземних мов спирається на положення теорії складності, конструктивізму та соціокультурної теорії (Бондар, 2013). Він передбачає динамічну взаємодію викладача, здобувача освіти й освітнього середовища та інтеграцію мовних навичок у контексті реальної комунікації. В такий спосіб долається фрагментарність навчання, коли граматика, лексика чи стилістика подається ізольовано від мовленнєвої практики.

Цей підхід є особливо актуальним для гуманітарних дисциплін, які часто повільно адаптуються до швидкозмінних освітніх та суспільних умов. Він сприяє «гуманізації та гуманітаризації» як

основним елементам інноваційної освіти (Белова, 2023). Інтеграція мовних навичок у синергетичній рамці означає відхід від фрагментованого навчання (наприклад, окремі уроки граматики без зв'язку з мовленнєвою практикою) до цілісної, комунікативної педагогіки. Це передбачає, що теоретичні філологічні дисципліни, які часто викладаються абстрактно, мають бути глибоко пов'язані з практичним використанням мови та реальними контекстами для досягнення свого повного синергетичного потенціалу. Якщо мова є складною, взаємопов'язаною системою, то викладання її компонентів ізольовано (наприклад, граматики без контексту, лексики без використання) є неефективним і контрпродуктивним. Синергетичний підхід, інтегруючи навички та наголошуючи на «реальній комунікації» (Бондар, 2013), сприяє більш природному та ефективному процесу навчання, де теоретичні знання негайно застосовуються та закріплюються в динамічних контекстах. Це вирішує проблему актуалізації та залучення до абстрактних теоретичних дисциплін.

Застосування синергетики особливо продуктивне у викладанні теоретичних дисциплін філологічного циклу, зокрема таких: «Лексикологія та стилістика англійської мови», «Історія англійської мови», «Теоретична граматика англійської мови», «Порівняльна лінгвістика англійської та української мов». Ці курси є взаємопов'язаними та відображають різні рівні мовної системи, що вимагає інтеграційного підходу до їх викладання.

Мета статті полягає у визначенні можливостей синергетичного підходу у викладанні теоретичних дисциплін філологічного циклу та окресленні його методичних аспектів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синергетичний підхід у викладанні мовознавчих дисциплін забезпечує

інтеграцію різних рівнів мовної системи, поєднання теоретичного аналізу з практичною діяльністю та формування у студентів цілісного бачення мови як відкритої динамічної системи.

Розглянемо особливості застосування синергетичного підходу під час викладання конкретних дисциплін.

Лексикологія як галузь мовознавства досліджує формальні, семантичні та функціональні аспекти лексем, охоплюючи їхні етимологію, історичний розвиток, дериваційний потенціал, процеси запозичення та семантичну структуру. Своєю чергою, стилістика фокусується на контекстуальній реалізації мовних одиниць у межах сучасного дискурсу.

До ключових проблем викладання лексикології належать величезний обсяг англійської лексики, швидке забування, відсутність стійкої мотивації та труднощі в аналізі лексичних явищ, які не мають прямих аналогів у рідній мові.

Лексикологія та стилістика аналізують вокабуляр та його функціонування крізь призму стилістичної варіативності. З позицій синергетики лексична система постає як відкрита динамічна мережа взаємозалежних елементів (лексем), що взаємодіють між собою та з мовною свідомістю. Зокрема, О. І. Бондар зауважує, що рівні мови мають різні ступені стабільності: «фонетичний рівень є найбільш стійким, граматичний більше контролюється свідомістю, тому його стійкість нижча, а лексика зазнає активного втручання свідомості і є найменш стійкою» (Бондар, 2013). Це зумовлює безперервну трансформацію та адаптацію словникових одиниць до мінливих комунікативних умов.

Висока динамічність та екзогенна відкритість лексикології та стилістики роблять їх оптимальними об'єктами для застосування синергетичної моделі навчання. Явища «хаосу» у неологізації

та запозиченнях переосмислюються як процеси самоорганізації, що дає змогу студентам сприймати еволюцію мови не як фіксований набір правил, а як гнучку адаптивну систему (Klymenko & Yenykeyeva, 2022). Такий підхід сприяє формуванню глибокої лінгвістичної інтуїції замість механічного запам'ятовування, що безпосередньо розв'язує проблему низької мотивації.

Цей підхід сприяє глибшому, більш інтуїтивному розумінню мови, а не простому запам'ятовуванню, безпосередньо вирішуючи проблеми запам'ятовування словникового запасу та відсутності мотивації. Якщо лексикологія характеризується «нестабільністю, відкритістю та нелінійністю» (Abdullaeva, 2021), то статичний, заснований на правилах підхід до викладання є недостатнім. Залучаючи студентів до діяльності, яка відображає процеси самоорганізації, такі як аналіз нових значень слів або стилістичних тенденцій у реальних текстах, вони розвивають динамічне розуміння мови. Це активне дослідницьке навчання, поєднане з мультимодальними ресурсами, підвищує мотивацію та критичне мислення, перетворюючи навчальний процес з пасивного сприйняття на активне відкриття (Ran Wei & Yong Ding, 2019).

Лексико-семантична макросистема є відкритою до обміну інформацією із зовнішнім середовищем, що робить її винятково рухливою та динамічною. Синергетична парадигма дає змогу інтерпретувати цей динамізм крізь призму словотвірних процесів, у яких стихійні («хаотичні») модифікації врівноважуються механізмами внутрішньої саморегуляції мовної системи (Klymenko & Yenykeyeva, 2022).

У контексті синергетичного навчання доцільно виокремити такі види практичної діяльності здобувачів освіти.

Моделювання лексичних атракторів. Здобувачі освіти створюють власні «ментальні лексикони» або тематичні словники, групуючи слова за асоціаціями, частотою та стилістичними конотаціями, що відображає концепцію атрактора в синергетиці. Це сприяє самоорганізації знань.

Діагностика хаосу та порядку у словотворі. Аналіз сучасних словотвірних процесів (наприклад, неологізмів, запозичень) для демонстрації як «хаотичних» модифікацій, так і тенденцій до саморегуляції в мовній системі. Здобувачі освіти можуть досліджувати, як нові слова інтегруються або як старі форми виходять з ужитку.

Лінгвостилістичний експеримент. Здобувачі освіти створюють тексти з однаковим змістом, але в різних стилях (наприклад, офіційний, публіцистичний, художній) з подальшим аналізом їхніх лексичних та стилістичних виборів. Ця діяльність сприяє розумінню нелінійності лінгвістичних виборів та їхнього синергетичного впливу на сприйняття тексту.

Групові проекти з корпусної лінгвістики. Використання корпусів англійської мови для дослідження частотності слів, колокацій та стилістичних маркерів у різних жанрах. Це дає здобувачам освіти можливість «відкривати» мовні закономірності самостійно, а не просто запам'ятовувати правила.

Дисципліна «Історія англійської мови» досліджує діяхронічну трансформацію мовної системи: від давньоанглійського періоду до сучасності, охоплюючи зміни на фонетичному, граматичному й лексичному рівнях у контексті соціокультурних детермінант. З позицій синергетики лінгвальна еволюція трактується як процес самоорганізації складної системи, що проходить крізь певні фазові переходи. Кожен історичний етап (давньо-, середньо-, новоанглійський тощо) постає як атрактор у просторі можливих станів мови, тоді

як критичні переломні моменти розглядаються як точки біфуркації.

У межах такого підходу перехід від давньоанглійської до середньоанглійської мови інтерпретується як реакція системи на інтенсивні зовнішні впливи (екзогенні чинники), що призводить до дестабілізації попереднього стану та подальшого формування нової лексико-граматичної рівноваги. Застосування синергетичної методології у викладанні курсу зміщує фокус на причинно-наслідкову зумовленість: соціальні та політичні фактори (завоювання, міжмовні контакти) виступають у ролі флуктуацій («збурень»), що спонукають систему до повної реконфігурації.

Вивчення історії мови крізь синергетичну призму дає змогу здобувачам сприймати еволюцію мови як динамічний процес, а не як статичну хронологію фактів. Акцентування уваги на нелінійності та флуктуаціях сприяє розумінню механізмів адаптації мови, забезпечуючи глибше аналітичне залучення до лінгвістичної історії. Це трансформує освітній процес із механічної репродукції дат у системне осмислення взаємодії внутрішніх та зовнішніх факторів розвитку мови.

Оскільки мовні зміни є складним нелінійним процесом, суто фактологічний підхід загрожує надмірним спрощенням об'єкта дослідження. Впровадження таких концептів, як «точки біфуркації» та «атрактори» (Цюй Ге, 2019), дає студентам інструментарій для аналізу історичних даних, виявлення періодів сингулярності (швидких змін) та гомеостазу (стабільності). Кооперативні дослідження та проєктна діяльність дають змогу здобувачам освіти самостійно конструювати це розуміння, розвиваючи критичне мислення.

На заняттях з «Історії англійської мови» можна застосовувати такі активності.

Карта мовних трансформацій. Здобувачі освіти створюють інтерактивні

карти, що ілюструють ключові фонетичні, лексичні та граматичні зміни в історії англійської мови, позначаючи «атрактори» (періоди стабільності) та «точки біфуркації» (періоди швидких змін). Це візуальне представлення підсилює розуміння нелінійності.

Мовне моделювання історичних подій. Рольові ігри або симуляції історичних подій (наприклад, Нормандського завоювання) для дослідження їхнього впливу на мову, де здобувачі освіти «відтворюють» лінгвістичні взаємодії різних соціальних груп.

Еволюція слів. Дослідження історії конкретних слів або лексичних полів, відстеження їхніх змін у значенні та формі протягом століть для демонстрування самоорганізації лексичної системи.

Дебати про лінійність / нелінійність. Організація дебатів, де здобувачі освіти обговорюють, яким є розвиток англійської мови: переважно лінійним або нелінійним процесом, використовуючи історичні дані як докази. Це сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок.

Курс «Теоретична граматики» спрямований на поглиблення та систематизацію практичних знань, наукову інтерпретацію морфологічних і синтаксичних явищ, а також формування у студентів здатності до критичної верифікації альтернативних лінгвістичних концепцій. У синергетичному ракурсі граматики постає не як статичний перелік нормативних приписів, а як результат лінгвокреативної діяльності, що безперервно еволюціонує під впливом мовленнєвої практики.

Синтаксичні та морфологічні конструкції інтерпретуються як аттрактори – стійкі стани системи, до яких тяжіють комунікативні акти. Проте в точках лінгвальної напруги (наприклад, під впливом діалектної дивергенції або інтенсивних міжмовних контактів) система здатна до флуктуацій

та переходу до нових аттракторів. Так, еволюція порядку слів та аналітичних засобів узгодження в англійській мові демонструє залежність від інтенсивності екзогенних впливів. Синергетичний підхід дає змогу здобувачам не просто репродукувати правила, а аналізувати їхню детермінацію соціокультурним контекстом.

Традиційне викладання теоретичної граматики часто супроводжується когнітивним дисонансом через розрив між абстрактними схемами та живою мовленнєвою тканиною. Синергетична модель долає цю дескриптивність, акцентуючи увагу на самоорганізуючому характері граматичного ладу та нелінійності лінгвістичних теорій. Це зміщує акцент із пасивного засвоєння інформації на активне конструювання знань через проблемне та кооперативне навчання (Teaching English grammar – problems and solutions, n.d.).

На заняттях з «Теоретичної граматики» можна застосовувати такі види активності.

Аналіз граматичних біфуркацій. Аналіз випадків, коли історично існували альтернативні граматичні форми або правила і як одна з них «перемогла» (наприклад, розвиток дієслівних часів, модальних дієслів). Студенти можуть досліджувати імовірність певного шляху розвитку.

Моделювання самоорганізації синтаксису. Використання методів *Sentence Scramble* (реконструкція структур) та *Sentence Combining* (комбінування одиниць), де здобувачі в процесі маніпуляцій з мовним матеріалом самостійно експлікують правила синтаксичної взаємодії.

Корпусний аналіз граматичних явищ. Використання корпусів для вивчення частотності та контекстів складних граматичних конструкцій (наприклад, умовних речень, пасивного стану), що дає змогу студентам ідентифікувати аттрактори лінгвістичного вжитку.

Граматичні дебати. Організація дебатів щодо різних лінгвістичних теорій, що пояснюють одне й те саме граматичне явище (наприклад, різні підходи до частин мови, концепція речення). Це сприяє критичному мисленню та розумінню нелінійності й плюралізму в лінгвістичній думці.

Освітній компонент «Порівняльна лінгвістика англійської та української мов» посідає особливе місце серед теоретичних курсів філологічного циклу, оскільки безпосередньо спрямована на виявлення закономірностей, відмінностей та подібностей між двома мовними системами. З позицій традиційної лінгвістики порівняльний аналіз здійснювався через зіставлення мовних одиниць різних рівнів (фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний). Водночас синергетичний підхід розширює це поле, розглядаючи дві мови як інтерактивні відкриті системи, що перебувають у постійному взаємному впливі й самоорганізації.

У межах синергетичної концепції мови розглядаються не як статика лінгвальних інвентарів, а як динамічні структури, що взаємодіють на декількох рівнях.

1. Фоно-фонологічний. Фонетичні системи англійської та української мов мають різні структурні атрактори: українськомовні звукові системи характеризуються чіткою вокалізацією голосних, англословні – більш складними фонемними дистинкціями (діфтонги, редукція). Під час зіставлення виникають хвильові збурення – «біфуркації», що зумовлюють появу типових помилок у вимові та потребують спеціальних стабілізаторів у навчанні (порівняння фонем, артикуляційні тренажери).

2. Лексичний. Вокабуляри обох мов постають як відкриті мережеві системи, що взаємовпливають через запозичення та семантичну деривацію. Синергетичний підхід передбачає аналіз «семантичних мереж»

(кластерів значень та лексичних схем), що унаочнює закономірності структурної самоорганізації словникового складу.

3. Граматичний. Граматичні категорії англійської та української мов постають як атрактори, до яких тяжіють структури мови. Викладання із синергетичними елементами аналізує не лише порівняння категорій (наприклад, часів дієслів, аспектів, порядку слів), але й способи, якими граматичні структури стабілізуються чи трансформуються під впливом міжмовних контактів.

4. Стилiстичний та комунікативний. Синергетика дає змогу розглядати мовленнєві стилі обох мов не як ізольовані структури, а як результати взаємодії культурних і комунікативних систем. Це особливо важливо для розуміння умовної «перекладної еквівалентності» стилістичних маркерів.

Впровадження синергетичних принципів у методику викладання порівняльної лінгвістики реалізується таким чином.

Інтегровані когнітивні завдання. Студенти працюють із паралельними корпусами англійських та українських текстів, виявляючи типові структури, що стабілізують мовну систему (атрактори), та нестійкі зони (біфуркаційні точки), де виникають варіанти значень та конструкцій.

Проектно-дослідницькі роботи. Розроблення тем, що фокусуються на системній самоорганізації, наприклад: «Темпоральні категорії англійської та української мов у синергетичному вимірі» або «Семантичні поля емоцій: мережевий аналіз».

Візуалізація структурних моделей. Використання діаграм, графів і мереж семантичних зв'язків, схем граматичних моделей для відображення мовних систем як відкритих мереж.

Інтераkція та адаптативне моделювання. Активне використання групових дискусій, семінарів-нарад, де

студенти моделюють комунікативні ситуації, що викликають «системні збурення» (біфуркації), а потім аналізують, як структури англійської та української реагують на ці збурення.

Отже, для системної імплементації синергетичної парадигми у викладанні лінгвістичних дисциплін пропонується впровадження таких стратегічних напрямів.

Міжрівнева інтеграція змісту. Проектування навчальних модулів, що синтезують аспекти лексикології, діяхронічної лінгвістики та теоретичної граматики. Прикладом такої інтеграції є комплексний аналіз текстів (наприклад, пам'яток ранньомовноанглійського періоду) одночасно крізь призму історичного контексту, лексико-семантичної структури та граматичної архітектури. Це забезпечує цілісне сприйняття мови як взаємозалежної системи рівнів.

Проектна діяльність. Організація колективних дослідницьких ініціатив, спрямованих на емпіричний аналіз лінгвального матеріалу (лексикографічних джерел, мовних корпусів). Студенти залучаються до реконструкції еволюційних траєкторій граматичних змін або моніторингу неологізації. Кооперативна робота та апробація результатів стимулюють процеси академічної самоорганізації та розвиток критичного мислення.

Використання ІКТ. Використання інструментарію корпусної лінгвістики та цифрових баз даних для візуалізації мовної динаміки. Комп'ютерне моделювання дає змогу наочно демонструвати архітектуру семантичних мереж та варіативність частотних характеристик форм. Застосування інтерактивних хронограм і графів унаочнює вектори системного розвитку мови в часі.

Рефлексивне і дивергентне мислення. Впровадження відкритих когнітивних завдань, що передбачають поліваріантність рішень. Замість репродукції готових схем

здобувачі залучаються до самостійної концептуалізації стилістичних закономірностей або варіативної граматичної інтерпретації дискурсу. Такий підхід акцентує увагу на нелінійності лінгвістичного розвитку та плюралізмі наукових інтерпретацій.

Суб'єкт-центрична орієнтація навчання. Переосмислення ролі здобувача освіти як активного деміурга власних знань. Синергетична педагогіка базується на принципах ініціативності та лінгвокреативності. Практики взаємонавчання (*peer-to-peer*), рефлексивного самооцінювання та розв'язання актуальних дослідницьких кейсів дають змогу студенту вибудовувати індивідуальні освітні стратегії, забезпечуючи самоорганізацію когнітивного процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, синергетичний підхід являє собою потужну та актуальну методологічну основу для викладання теоретичних дисциплін філологічного циклу, зокрема таких освітніх компонентів, як «Лексикологія та стилістика англійської мови», «Історія англійської мови», «Теоретична граматика англійської мови», «Порівняльна лінгвістика англійської та української мов». Його ключові принципи – відкритість, самоорганізація, нелінійність, кооперація та розгляд хаосу як творчої сили – дають змогу перетворити традиційні, часто статичні, методи навчання на динамічні, гнучкі та орієнтовані на студента практики.

Ефективність запропонованих стратегій – від проектної діяльності та когнітивного сторітелінгу до використання мультимодальних ресурсів і корпусного інструментарію – підтверджується не лише глибиною засвоєння теоретичного матеріалу, але й інтенсивним розвитком фахових і загальних компетентностей. Синергетичний підхід стимулює критичне мислення, актуалізує внутрішню мотивацію здобувачів, формує навички наукової

колаборації та сприяє розкриттю індивідуального інтелектуального потенціалу, що є критично важливим для фахівця в умовах сучасного лабільного світу.

Найважливішим є те, що синергетичний підхід забезпечує «синергетичний ефект», де поєднання цих принципів і методів дає більший вплив, ніж сума їхніх окремих частин. Це означає, що цілісна педагогічна рамка забезпечує якісно вищий результат, ніж фрагментовані підходи, що підкреслює її перевагу як моделі для сучасної мовної освіти. Хоча впровадження синергетичного підходу вимагає зміни парадигми та подолання опору, ці виклики можуть бути успішно вирішені через системний професійний розвиток викладачів, створення підтримуючого освітнього середовища та формування «синергетичних мислень» у здобувачів освіти. Синергетичний підхід перетворює викладача на фасилітатора самоорганізації навчання, що дає змогу студентам стати активними учасниками власного розвитку та успішно адаптуватися до складнощів швидкозмінного світу.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності синергетичних моделей у конкретних освітніх практиках та розроблення інструментарію оцінювання їхньої результативності.

Література

1. Белова В. В. Інноваційні підходи до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти економічного профілю. *Академічні візії*. 2023. № 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7875159>
2. Бондар О. І. Синергетичний підхід як підґрунтя лінгвістичної екології. *Записки з українського мовознавства*. 2013. Вип. 20. С. 4–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zukm_2013_20_3 (дата звернення: 18.02.2026).
3. Вознюк В. О. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід :

монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.

4. Цюй Ге. Синергетичний підхід: сутність і характерні особливості застосування в наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 27. С. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.20>

5. Abdullaeva B. The emergence of a synergetic paradigm in linguistics. *Current research journal of philological sciences*. 2021. No. 2(11). P. 60–63. DOI: <https://doi.org/10.37547/philological-crjps-02-11-15>

6. Klymenko O., Yenykeyeva S. Synergetic concepts “chaos” and “order” in modern English verbo-creating processes. *Wisdom*. 2022. No. 2S (3). P. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v3i2.635>

7. Ran Wei, Yong Ding. Teaching Strategies of English Lexicology in Multimodal Environment. *Advances in Economics, Business and Management Research: 3rd International Conference on Education, Management Science and Economics (ICEMSE 2019)*. 2019. Vol. 96. P. 242–245. DOI: <https://doi.org/10.2991/icemse-19.2019.55>

8. Rhoades G. Minimizing the Chaos through Cooperative Classroom Management. *English Teaching Forum*. 2013. No. 4. P. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.24234/miopap.v12i3.32>

9. Teaching English grammar – problems and solutions. *Linguapress*. URL: <https://linguapress.com/teachers/teaching-grammar.htm>

References

1. Bielova, V. V. (2023). Innovatsiini pidkhody do vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity ekonomichnoho profilu [Innovative approaches to teaching foreign languages in higher education institutions of economic profile]. *Akademichni Vizii – Academic visions, (19)*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7875159> [in Ukrainian].
2. Bondar, O. I. (2013). Synerhetychnyi pidkhid yak pidhruntia linhvistychnoi ekolohii [Synergetic

approach as a basis for linguistic ecology]. *Zapysky z ukrainskoho movoznavstva – Notes on Ukrainian Linguistics*, (20), 4–15. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/zukm_2013_20_3 [in Ukrainian].

3. Vozniuk, V. O. (2009). Rozvytok vitchyznanoi pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhid [Development of domestic pedagogical thought: A synergetic approach]. Ed. P. Yu. Saukh. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

4. Qu Ge. (2019). Synerhetychnyi pidkhid: sutnist i kharakterni osoblyvosti zastosuvannya v naukovykh doslidzhenniakh z pedahohiky mystetstva [Synergetic approach: essence and characteristic features of application in scientific research on art pedagogy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drachomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity – Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 14. Theory and Methodology of Art Education*, (27), 127–130. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series14.2019.27.20> [in Ukrainian].

5. Abdullaeva, B. (2021). The emergence of a synergetic paradigm in linguistics. *Current Research Journal of Philological Sciences*, 2(11), 60–63. DOI: <https://doi.org/10.37547/philological-crjps-02-11-15> [in English].

6. Klymenko, O., & Yenykeyeva, S. (2022). Synergetic concepts “chaos” and “order” in modern English verbo-creating processes. *Wisdom*, 3(2), 93–103. DOI: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v3i2.635> [in English].

7. Ran Wei, & Yong Ding. (2019). Teaching strategies of English lexicology in multimodal environment. *Advances in Economics, Business and Management Research: 3rd International Conference on Education, Management Science and Economics (ICEMSE 2019)*, (96), 242–245. DOI: <https://doi.org/10.2991/icemse-19.2019.55> [in English].

8. Rhoades, G. (2013). Minimizing the chaos through cooperative classroom management. *English Teaching Forum*, (4), 28–34. DOI: <https://doi.org/10.24234/miopap.v12i3.32> [in English].

9. Teaching English grammar – problems and solutions. (n.d.). *Linguapress*. <https://linguapress.com/teachers/teaching-grammar.htm> [in English].

Бельмаз Я. М. Синергетичний підхід у викладанні теоретичних філологічних дисциплін у ЗВО (на прикладі англійської мови)

У статті обґрунтовано доцільність застосування синергетичного підходу як сучасної методологічної основи викладання теоретичних філологічних дисциплін у закладах вищої освіти. Автор розглядає освітній процес та мовну систему як складні, відкриті, нелінійні системи, що здатні до самоорганізації. У роботі проаналізовано ключові синергетичні поняття, такі як «біфуркація», «атрактор», «флуктуація» та «хаос», у контексті лінгвістичної освіти.

Визначено особливості впровадження синергетичних принципів у викладання таких дисциплін, як «Лексикологія та стилістика», «Історія англійської мови», «Теоретична граматики» та «Порівняльна лінгвістика». Зокрема, лексична система розглядається як динамічна мережа, що постійно адаптується, а історичний розвиток мови – як послідовність фазових переходів між станами стабільності. У межах теоретичної граматики акцент зміщується з пасивного вивчення правил на аналіз їх виникнення з живого мовлення.

Запропоновано низку методичних стратегій, як-от: інтеграція змісту різних курсів, проєктна діяльність, використання корпусних технологій та розвиток дивергентного мислення. Автор доводить, що синергетичний підхід сприяє подоланню розриву між абстрактною теорією та комунікативною практикою, стимулюючи критичне мислення та суб'єкту позицію студента як активного творця знань. Наголошено на виникненні «синергетичного ефекту», де цілісна педагогічна рамка забезпечує якісно вищий результат навчання, ніж фрагментовані методики.

Ключові слова: синергетика, самоорганізація, теоретичні філологічні дисципліни, вища освіта, англійська мова, нелінійність, атрактор, біфуркація, інтеграція знань.

Belmaz Ya. M. A Synergistic Approach to Teaching Theoretical Philological Disciplines in Higher Education Institutions (Using English as an Example)

The article substantiates the expedience of applying a synergistic approach as a modern methodological framework for teaching theoretical philological disciplines in higher education institutions. The author considers the educational process and the language system as complex, open, non-linear systems capable of self-organization. The study analyzes key synergistic concepts such as “bifurcation”, “attractor”, “fluctuation”, and “chaos” within the context of linguistic education.

The peculiarities of implementing synergistic principles in teaching such disciplines as “English Lexicology and Stylistics”, “History of the English Language”, “Theoretical English Grammar”, and “Comparative Linguistics” are identified. Specifically, the lexical system is viewed as a dynamic, constantly adapting network, and the historical development of

language is treated as a sequence of phase transitions between states of stability. In the field of theoretical grammar, the focus shifts from the passive study of rules to analyzing how they emerge from live speech practices.

A range of methodological strategies is proposed: content integration across different courses, project-based activities, the use of corpus technologies, and the development of divergent thinking. The author proves that the synergistic approach helps bridge the gap between abstract theory and communicative practice by stimulating critical thinking and the student’s subjective position as an active creator of knowledge. Emphasis is placed on the emergence of a “synergistic effect”, where a holistic pedagogical framework ensures a qualitatively higher learning outcome compared to fragmented methods.

Key words: synergetics, self-organization, theoretical philological disciplines, higher education, English language, non-linearity, attractor, bifurcation, knowledge integration.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФАХОВОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК [378.091.212:78.071.2]:005.336.5

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-39-46

Білецька Марина Валентинівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького,

м. Запоріжжя, Україна.

violinchik@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-9633-5048>

Підварко Тетяна Олексіївна,

старший викладач кафедри освітології та педагогіки мистецтва

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького,

м. Запоріжжя, Україна.

rifusya_@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5768-8868>

Для цитування: Білецька М. В., Підварко Т. О. Реалізація терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 39–46. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-39-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-39-46)

References (стандарт APA): Biletska, M. B., & Pidvarko, T. O. (2026). Realizatsiia terapevtychnoho potentsialu muzychno-instrumentalnoi pidhotovky u fakhovomu stanovlenni maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Implementation of the Therapeutic Potential of Musical-Instrumental Training in the Professional Development of Future Music Teachers]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192). 39–46. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-39-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-39-46) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, зумовлена тривалими кризовими станами та воєнними викликами, висуває кардинально нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сьогодні роль педагога-музиканта трансформується: він перестає бути лише транслятором культурних цінностей, перетворюючись на фахівця,

здатного забезпечувати психоемоційну стабільність і ментальне відновлення – як власне, так і своїх вихованців. Проблема фахового становлення в сучасних реаліях потребує виходу за межі традиційної мистецької парадигми та активної інтеграції знань з психології та арттерапії. Музично-інструментальна підготовка, зберігаючи вірність академічним традиціям, актуалізує свій терапевтичний

вектор як відповідь на виклики сьогодення. Спираючись на досвід попередніх наукових досліджень, вважаємо доцільним продовжувати роботу над гармонізацією змісту вищої мистецької освіти відповідно до нових соціокультурних реалій. На перший план виходить необхідність підготовки вчителів, які володіють методиками музикотерапевтичного впливу та здатні використовувати інструментальне виконавство як засіб психокорекції. Посилення уваги до саморегуляційних можливостей музикування дасть змогу молодим фахівцям здобути необхідну емоційну стійкість та опанувати дієвий інструментарій для проведення оздоровчої та стабілізаційної роботи у педагогічній практиці.

Сам процес становлення музиканта вимагає значних внутрішніх ресурсів. Якщо під час занять на інструменті не звертати уваги на терапевтичні властивості музики, це призводить до накопичення втоми та тривожності, що згодом заважає професійному розвитку. Отже, важливо впроваджувати такі підходи до навчання, де гра на інструменті допомагає студенту підтримувати психологічну рівновагу. Це передбачає не лише вивчення теорії, але й можливість для студента особисто відчувати позитивний вплив звуку, ритму та гармонії під час щоденної практики. Саме такий досвід самовідновлення через музику забезпечує майбутньому вчителю необхідну стійкість у професії.

Отже, реалізація терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки має стати фундаментом для формування нової генерації вчителів, здатних використовувати мистецтво як засіб гармонізації внутрішнього світу людини. За умов комплексного підходу професійна підготовка зможе забезпечити реальну психологічну стійкість фахівця та його готовність до ефективної діяльності в складних соціокультурних реаліях сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Теоретико-методологічні засади мистецької освіти ґрунтовно розроблені у працях О. Ростовського (Ростовський, 2011), Г. Падалки (Падалка, 2008) та Л. Масол (Масол, 2006). Зокрема, вони акцентують увагу на цілісному підході до музичного виховання, де розвиток особистості вчителя є невід'ємним від його художньо-естетичного досвіду. Концепцію професійної самореалізації та духовного розвитку вчителя музики крізь призму мистецької діяльності досліджують О. Олексюк (Олексюк, 2015) та О. Щолокова (Щолокова, 2025). У їхніх роботах музичне виконавство трактується як засіб гармонізації внутрішнього світу фахівця.

У наукових джерелах зафіксовано, що музикотерапія розглядається як технологія, здатна впливати на психоемоційний стан та зберігати здоров'я в освітньому контексті. Зокрема, В. Городиська аналізує музикотерапію як естетотерапевтичну технологію, що сприяє корекції психофізичного стану в освітньому процесі (Городиська, 2021). Р. Добровольська досліджує музичну терапію як здоров'язбережувальну технологію, що створює умови для психоемоційної саморегуляції в освітньому просторі (Добровольська, 2023).

С. Бакай та О. Мкртічян описують використання музикотерапії та вокалотерапії в педагогічному процесі як засіб впливу на психофізіологічні й емоційні аспекти студентів (Бакай & Мкртічян, 2011). Специфіку музично-інструментальної підготовки та її вплив на психологічну готовність до професійної діяльності висвітлено у працях В. Черкасова. Він доводить, що інструментальне виконавство сприяє мобілізації

інтелектуальних та емоційних ресурсів студента (Черкасов, 2014).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті практичних механізмів реалізації терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки як стратегічного ресурсу фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є гуманістичний, компетентнісний та системний підходи, що передбачають розгляд музично-інструментальної підготовки як цілісного процесу професійного й особистісного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. У процесі дослідження використано такі методи, як аналіз і узагальнення наукових джерел з проблем професійної підготовки та музикотерапії; порівняння й систематизація теоретичних положень; педагогічне спостереження за процесом інструментальної підготовки студентів; бесіди та рефлексивні опитування; узагальнення власного педагогічного досвіду. Застосування зазначених методів дало змогу обґрунтувати доцільність інтеграції терапевтичного складника в систему музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасних умовах є складним, багаторівневим процесом, що вимагає фундаментального перегляду традиційних методик викладання у вищій школі. У центрі цієї трансформації стоїть нове розуміння музичного інструмента: він перестає сприйматися як суто механічний засіб відтворення звукових сигналів і стає складним психофізіологічним резонатором, здатним гармонізувати внутрішній

світ особистості. Наукове підґрунтя такого підходу знаходимо у працях Н. Кравцової та А. Дудіної, які розглядають музикотерапевтичні технології у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як психічний, динамічний і комплексний процес, що ґрунтується на взаємному впливі партнерів на підсвідомому рівні. У межах цієї взаємодії відбуваються формування та розвиток нових музично-художніх уявлень особистості, які раніше не були їй властиві, що суттєво розширює можливості музично-інструментальної підготовки як засобу глибинного особистісного зростання (Кравцова & Дудіна, 2025).

На початковому етапі фахового становлення ключовим є перехід від автоматизму до «усвідомленого музикування», де студент починає відстежувати власний тілесний та емоційний відгук на кожний акт звуковидобування. Це дає змогу перетворити щоденні багатогодинні вправи з виснажливої праці на акт глибокого психологічного самовідновлення. Такий підхід допомагає заспокоїтися, нормалізує дихання й серцевий ритм, що зменшує тривожність студентів у період іспитів і виступів.

Важливою умовою розкриття цього потенціалу є докорінна зміна парадигми взаємодії у тріаді «викладач – студент – музичний інструмент». Варто поступово замінювати суворий контроль над технічними деталями на рівноправну співпрацю. Це допоможе поєднати якісну роботу з живим спілкуванням. У такому середовищі пріоритетом стає не лише віртуозність, але й пошук емоційного комфорту студента. Музичні твори тепер можна підбирати індивідуально, щоб допомогти студенту впоратися зі стресом чи внутрішніми конфліктами. Характер музики (її настрій та звучання) допомагає вирівняти емоційний стан. Завдяки цьому заняття гри на інструментах стають схожими на терапію, де музика

замінює слова й допомагає відкрити глибинні почуття.

У контексті організації освітнього процесу у закладах вищої мистецької освіти важливими є наукові напрацювання Е. Куцин, яка виокремлює педагогічні умови ефективного формування арттерапевтичної компетентності майбутніх учителів музики. До них дослідниця відносить організацію музично-творчої діяльності студентів-музикантів на основі задачної технології; діалогізацію процесу формування арттерапевтичної компетентності; забезпечення рефлексивно-позиційного самовизначення майбутнього вчителя музики у професійно-творчій діяльності. Сукупна реалізація цих умов створює цілісний освітній простір, у межах якого музично-інструментальна підготовка набуває виразної терапевтичної спрямованості (Куцин, 2020).

Подальше розширення терапевтичного складника підготовки відбувається через активне впровадження імпровізаційних практик. На відміну від суворого академічного виконавства, вільна імпровізація знімає ментальні затиски та страх перед «помилкою», що є фундаментом для розвитку творчої впевненості. У цьому процесі мистецтво виконує емоційно-регулятивну функцію: через музику студент може зняти напруження й трансформувати негативні переживання у творчий результат. Такий досвід формує навичку емоційного самоочищення, яка в майбутній педагогічній діяльності виступатиме надійним щитом проти професійного вигорання. Більше того, розвиток особистої чутливості до звуку стимулює емпатію – педагог, який відчув цілющу силу власного інструмента, здатен тонше вловлювати психоемоційні стани своїх учнів та оперативно реагувати на них засобами мистецтва.

Застосування здоров'язберезувальних технологій, зокрема арттерапії, на

уроках музичного мистецтва є необхідним і актуальним, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Це допомагає звільнити їх від емоційної напруги, формувати творчу, гармонійну і здорову особистість, запобігає перевтомі й підвищує продуктивність діяльності (Бурназова & Костевич, 2020).

Окрім індивідуальної роботи, критично важливим є залучення колективних форм музикування, таких як ансамблі чи оркестри, що створюють унікальний простір соціальної підтримки. Спільна гра вимагає синхронізації психофізіологічних ритмів усіх учасників, що сприяє подоланню відчуття ізоляції та розвитку соціальної адаптивності. Для майбутнього вчителя це є безцінною практикою засвоєння групової динаміки. Використання інструмента як комунікативного «мосту» дає змогу встановлювати довірливий контакт навіть у складних педагогічних ситуаціях, зокрема в інклюзивних класах чи в роботі з дітьми, що мають мовленнєві бар'єри. Таким чином, вчитель трансформується з простого транслятора знань у фахівця-фасилітатора, здатного гармонізувати колектив через спільне творче переживання.

Особливого наукового та етичного значення в контексті сьогодення набуває реабілітаційна спрямованість підготовки в умовах подолання наслідків воєнної травми. Для українського студентства музика часто стає єдиним доступним способом опрацювання гніву, болю та невизначеності. Реалізація терапевтичного потенціалу в цьому напрямі потребує добору творів, які мають сильний емоційний вплив і допомагають безпечно вивільнити накопичені переживання та зменшити ризик посттравматичних розладів. Цей аспект фахового становлення має виражений гуманістичний характер: вчитель, який пройшов

шлях власного зцілення через інструмент, набуває унікальної компетенції «провідника світла», навчаючи учнів знаходити внутрішню опору в мистецтві навіть у найтемніші часи.

Сучасна модель підготовки має також передбачати використання сучасних технологій, зокрема програм для аналізу звуку та спеціальних цифрових інструментів. Це дає можливість студенту наочно побачити результати своєї роботи, краще зрозуміти власне звучання та відчувати впевненість у своїх професійних уміннях. Майбутній учитель має сприймати музичний інструмент не лише як засіб виконання мелодій, але й як потужний спосіб впливу на емоційний стан людини. Такий підхід підвищує значущість професії вчителя музичного мистецтва та її авторитет у суспільстві.

На завершення варто підкреслити, що терапевтична орієнтація навчання жодним чином не суперечить принципам високої виконавської якості. Навпаки, позбавлення психологічних бар'єрів та покращення загального самопочуття безпосередньо впливають на художню виразність, глибину трактовки та технічну впевненість виконання. Усвідомлення вчителем своєї місії як цілителя людських душ надає процесу навчання вищого сенсу, перетворюючи фахову діяльність на справжнє служіння. Послідовне використання оздоровчих можливостей музично-інструментальної підготовки допомагає сформувати вчителя нового типу – культурного лідера й творчого педагога, який уміє перетворювати освітній простір на середовище здоров'я, гармонії та внутрішньої стійкості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що реалізація терапевтичного потенціалу інструментальної

підготовки є невід'ємною частиною становлення сучасного вчителя музики. Традиційна модель мистецької освіти, зосереджена на техніці виконання, сьогодні потребує доповнення арттерапевтичними підходами. Це дає змогу розглядати гру на інструменті як механізм саморегуляції, що забезпечує психоемоційну стабільність та професійну стійкість майбутнього педагога.

Впровадження технік усвідомленого музикування та вільної імпровізації трансформує виконавську діяльність: з академічного обов'язку вона стає інструментом самовідновлення. Терапевтичний ефект досягається через гармонізацію емоційного стану та подолання психологічних затискачів. При цьому «оздоровча» спрямованість не знижує виконавські стандарти, а навпаки – збагачує художню інтерпретацію через глибше особистісне проживання матеріалу.

Розвиток терапевтичного потенціалу має двовекторний характер: він сприяє ментальному здоров'ю самого студента та формує його готовність використовувати музику для реабілітації учнів. Учитель, який опанував такі методики, набуває статусу фахівця-фасилітатора, здатного працювати в інклюзивному середовищі та надавати психологічну підтримку дітям з травматичним досвідом.

Отже, модернізація змісту підготовки через її терапевтичні можливості є стратегічним кроком для мистецької освіти України. Це дає змогу підготувати вчителя нового типу – митця-педагога, який сприймає музику як засіб збереження цілісності людської особистості. Подальший розвиток пов'язаний з розробленням методичних посібників, звукотерапевтичних вправ та вивченням впливу цифрових технологій на ефективність музикування.

Література

1. Бакай С., Мкртічян О. Музикотерапія та вокалотерапія у сучасному педагогічному процесі. *Науковий часопис Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14 (24). С. 13–16.
2. Бурназова В., Костевич О. Арттерапевтичні методи в роботі вчителя музичного мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2020. № 22. С. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.222003>
3. Городиська В. Застосування музикотерапії в сучасних закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. Т. 2. № 1. С. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-10>
4. Добровольська Р. Музична терапія як здоров'язбережувальна технологія в освіті: український досвід. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 3. С. 27–32. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-3-4>
5. Духовність особистості в системі мистецької освіти : зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. Олексюк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.
6. Кравцова Н., Дудіна А. Роль музикотерапевтичних технологій в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Українське мистецтво у світовому культурному просторі: історія, сучасність та перспективи розвитку : збірник наукових праць*. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2025. С. 218–202. DOI: <https://doi.org/10.31652/978-617-UAWCS-2025.55>
7. Куцин Е. Педагогічні умови формування арт-терапевтичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. № 1(21). С. 97–105. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(21\).2020.210229](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(21).2020.210229)
8. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

9. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

10. Ростовський О. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

11. Черкасов В. Теорія і методика музичної освіти : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 472 с.

12. Щолокова О. Основні напрямки професійної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. 2025. Вип. 5. С. 10–17. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-1\)-01](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-01)

References

1. Bakai, S., & Mkrtychian, O. (2011). Muzykoterapiia ta vokaloterapiia u suchasnomu pedahohichnomu protsesi [Music therapy and vocal therapy in the modern pedagogical process]. *Naukovyi chasopys Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Drahomanova. Seriiia 16. Tvorchia osobystist uchytielia: problemy teorii i praktyky – Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University. Series 16. The creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 14(24), 13–16.
2. Burnazova, V., & Kostievych, O. (2020). Art-terapevtychni metody v roboti vchytelia muzychnoho mystetstva [Art-therapeutic methods in the work of a music teacher]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, (22), 108–118. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.222003> [in Ukrainian].
3. Horodyska, V. (2021). Zastosuvannia muzykoterapii v suchasnykh zakladyakh doshkilnoi osvity [Application of music therapy in modern pre-school education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(1), 69–75. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-10> [in Ukrainian].
4. Dobrovol'ska, R. (2023). Muzychna terapiia yak zdoroviazberezhuvalna tekhnolohiia v osviti:

Ukrainskyi dosvid [Music therapy as a health-preserving technology in education: Ukrainian experience]. *Inkluziia i suspilstvo – Inclusion and Society*, (3), 27–32. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-3-4> [in Ukrainian].

5. Oleksiuk, O. (Ed.). (2015). *Dukhovnist osobystosti v systemi mystetskoï osvity* [Spirituality of personality in the system of arts education]. Kyiv : Borys Hrinchenko Kyiv University [in Ukrainian].

6. Kravtsova, N., & Dudina, A. (2025). Rol muzykoterapevtychnykh tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [The role of music therapy technologies in the preparation of future music teachers]. *Ukrainske mystetstvo u svitovomu kulturnomu prostori: istoriia, suchasnist ta perspektyvy rozvytku – Ukrainian Art in the World Cultural Space: History, Modernity and Development Prospects*. (pp. 218–222). Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho. DOI: <https://doi.org/10.31652/978-617-UAWCS-2025.55> [in Ukrainian].

7. Kutsyn, E. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia art-terapevtychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Pedagogical conditions for the formation of art-therapeutic competence of the future music teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training*, 1(21), 97–105. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(21\).2020.210229](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(21).2020.210229) [in Ukrainian].

8. Masol, L. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka* [General arts education: theory and practice]. Kyiv : Promin [in Ukrainian].

9. Padalka, H. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching art disciplines)]. Kyiv : Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

10. Rostovskyi, O. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methodology of music education]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

11. Cherkasov, V. (2014). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methodology of music education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

12. Shcholokova, O. (2025). *Osnovni napriamky profesiinoï instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva* [The main directions of professional instrumental and performing training of future music teachers]. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia – Art in the Culture of Modernity: Theory and Practice of Teaching*, (5), 10–17. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-1\)-01](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-01) [in Ukrainian].

Білецька М. В., Підварко Т. О. Реалізація терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки у фаховому становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва

У статті представлено теоретичне обґрунтування та розкрито практичні механізми реалізації терапевтичного потенціалу музично-інструментальної підготовки як стратегічного ресурсу фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Актуальність порушеної проблематики зумовлена потребою модернізації мистецької освіти в умовах сучасних соціокультурних викликів, що вимагають від педагога не лише високої виконавської майстерності, але й здатності забезпечувати психоемоційну підтримку учнів. На основі аналізу наукових праць з питань мистецької педагогіки та музикотерапії доведено, що традиційна модель інструментальної підготовки потребує доповнення арттерапевтичними підходами, спрямованими на формування психологічної стійкості та професійної резильєнтності майбутнього фахівця.

У межах викладеного матеріалу висвітлено роль усвідомленого музикування, імпровізаційних практик, колективних форм виконавства та здоров'язбережувальних технологій у процесі професійного становлення студента-музиканта. Обґрунтовано доцільність переосмислення взаємодії у тріаді «викладач – студент – музичний

інструмент» як простору педагогічної співпраці та емоційної гармонізації. Доведено, що інтеграція терапевтичного складника в систему підготовки не суперечить принципам академічної виконавської школи, а, навпаки, поглиблює художню інтерпретацію та сприяє подоланню професійного вигорання. Подальші наукові пошуки пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо впровадження звукотерапевтичних вправ і цифрових технологій у практику інструментального навчання.

Ключові слова: музично-інструментальна підготовка, вчитель музичного мистецтва, терапевтичний потенціал, саморегуляція, артпедагогіка, професійне становлення, музикотерапія, психологічна стійкість.

**Biletska M. B., Pidvarko T. O.
Implementation of the Therapeutic
Potential of Musical-Instrumental
Training in the Professional Development
of Future Music Teachers**

The article provides a theoretical substantiation and reveals the practical mechanisms for implementing the therapeutic potential of musical-instrumental training as a strategic resource for the professional development of future music teachers. The relevance of the addressed issues is driven by the need to modernize arts education in the context of contemporary socio-cultural challenges, which require educators to possess

not only high-performance mastery but also the ability to provide psycho-emotional support to students. Based on the analysis of scholarly works on arts pedagogy and music therapy, it is demonstrated that the traditional model of instrumental training requires supplementation with art-therapeutic approaches aimed at developing psychological stability and professional resilience in future specialists.

The presented material highlights the role of mindful music-making, improvisational practices, collective performance forms, and health-preserving technologies in the process of a student-musician's professional formation. The expediency of reimagining the interaction within the "teacher – student – musical instrument" triad as a space for pedagogical cooperation and emotional harmonization is substantiated. It is established that integrating a therapeutic component into the training system does not contradict the principles of the academic performance school; on the contrary, it deepens artistic interpretation and helps prevent professional burnout. Further academic pursuits are linked to the development of methodological recommendations for implementing sound-therapeutic exercises and digital technologies into instrumental learning practices.

Key words: musical-instrumental training, music teacher, therapeutic potential, self-regulation, art pedagogy, professional development, music therapy, psychological resilience.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ТРИВИМІРНА МОДЕЛЬ КАРТУВАННЯ СТЕЙКХОЛДЕРІВ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ З ГРОМАДАМИ: ВІД КОМУНІКАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ДО СОЦІАЛЬНОГО ЕФЕКТУ¹

УДК 378.005.33

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-47-56

Васиньова Надія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри публічної служби й управління навчальними закладами

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

ned1235@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

Для цитування: Васиньова Н. С. Тривимірна модель картування стейкхолдерів у системі взаємодії університету з громадами: від комунікаційних стратегій до соціального ефекту. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 47–56. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-47-56](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-47-56)

References(стандарт APA): Vasynova, N. S. (2026). Tryvymirna model kartuvannia steikkholderiv u systemi vzaiemodii universytetu z hromadamy: vid komunikatsiinykh stratehii do sotsialnoho efektu [A Three-Dimensional Stakeholder Mapping Model in the System of University–Community Interaction: From Communication Strategies to Social Impact]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 47–56. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-47-56](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-47-56) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти залучення університетів до взаємодії із зовнішніми громадами та іншими заінтересованими сторонами для вирішення суспільних викликів перестає бути другорядним напрямом освітньої політики та набуває стратегічного значення. Сучасні університети дедалі частіше розглядаються не лише як осередки освіти та наукових досліджень, а й як активні учасники соціально-економічного розвитку суспільства, здатні формувати інноваційні рішення для громад, підтримувати соціальну згуртованість і сприяти розвитку людського капіталу. У цьому

контексті особливої актуальності набуває стейкхолдерський підхід, який передбачає активне залучення різних груп заінтересованих сторін (територіальних громад, роботодавців, органів державної влади, громадських організацій, міжнародних інституцій та інших партнерів) – до формування та реалізації освітньої, наукової й соціальної місії університетів. Такий підхід дозволяє розширити межі традиційної діяльності закладів вищої освіти та посилити їхню роль як центрів соціальних інновацій і розвитку громад.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному науковому дискурсі активно розробляється проблематика взаємодії

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».

університетів зі стейкхолдерами. Українські автори висвітлюють різні аспекти: трансформацію освітнього процесу та підвищення його якості (Гевко & Борисов, 2020), визначення сутності поняття «стейкхолдер» (Коваленко, 2021), управління взаємодією та конкурентні переваги закладів освіти (Труніна & Білик, 2021), роль стейкхолдерів у забезпеченні якості та партнерстві (Шевченко & Хитько, 2020), а також методи ідентифікації заінтересованих сторін (Poradynets et al., 2020).

Дослідження останніх років акцентують увагу на стейкхолдерському підході як чиннику стратегічного розвитку університетів: суб'єктність стейкхолдерів (Терещенко, 2025), діалог із роботодавцями (Сергієнко, 2025), використання маркетингових інструментів у цифровізації (Кононова & Ус, 2025), а також класифікація стейкхолдерів у воєнних умовах (Васиньова, 2022; Васиньова, 2023a; Васиньова, 2023b).

У зарубіжній літературі концепція стейкхолдерів розглядається як складова інституційного розвитку університетів. Теоретичні моделі запропонували Н. Etzkowitz і L. Leydesdorff через концепцію «потрійної спіралі» (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). L. Nabaho, W. Turyasingura, I. Twinomuhwezi, M. Nabukenya висвітлюють реалізацію «третьої місії» на засадах стейкхолдерства (Nabaho et al., 2022). У працях T. Farnell, N. Gibbs, S. Gogiashvili та M. J. E. Labe підкреслено стратегічне значення залучення стейкхолдерів і громади як чинника трансформації, підвищення якості та формування соціального впливу у сфері вищої освіти (Farnell, 2020; Gogiashvili, 2021; Gibbs, 2023; Labe, 2024).

Аналіз наукових праць показує багатогранність підходів до дослідження взаємодії університетів зі стейкхолдерами, однак недостатньо розкритим залишається

питання інтеграції стейкхолдерського підходу з оцінюванням соціального ефекту співпраці. Подальшого осмислення потребують механізми діагностики рівня залученості стейкхолдерів і моделі партнерства, які враховують не лише інтенсивність комунікації, а й її вплив на розвиток громад та формування людського капіталу.

Методологія та методи дослідження.

У дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних методів наукового пізнання. Міждисциплінарний аналіз джерел дозволив визначити ступінь розробленості проблеми та окреслити основні підходи до управління взаємодією університетів із територіальними громадами. Методи аналізу й синтезу використано для уточнення понятійного апарату та формулювання концептуальних положень щодо партнерської та мережевої співпраці. Системний підхід забезпечив розгляд взаємодії університету з територіальними громадами як багаторівневої системи, що охоплює організаційні, комунікаційні та соціальні аспекти. Порівняльний аналіз дав змогу виявити ефективні практики залучення стейкхолдерів у різних сферах діяльності закладів вищої освіти. На основі узагальнення результатів запропоновано тривимірну модель картування стейкхолдерів, яка поєднує соціальний вимір, рівень інтересу та ступінь впливу.

Мета статті – обґрунтувати тривимірну модель картування стейкхолдерів у системі взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами для оцінювання соціального ефекту партнерства.

Виклад основного матеріалу. Посилення ролі університетів у взаємодії зі стейкхолдерами відображає трансформацію освітньої політики на міжнародному, європейському та національному рівнях. Поєднання ініціатив «згори-вниз» і «знизу-вгору» сприяє розвитку партнерських практик і зміцненню зв'язків

університетів із громадами (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Міжнародні документи, зокрема комюніке ЮНЕСКО, підкреслюють соціальну відповідальність університетів та їх роль у формуванні інклюзивного суспільства знань (UNESCO, 2026). У практиці стратегічного управління важливим інструментом упорядкування взаємодії із зацікавленими сторонами є їх систематизація за рівнем впливу та заінтересованості. Такий підхід дозволяє визначити коло ключових партнерів і обрати доцільні форми комунікації з кожною групою, зосередивши увагу на найбільш значущих суб'єктах. Одним із поширених методів є матричне картування стейкхолдерів, що дає змогу візуалізувати їх позиції та визначити пріоритетність залучення до діяльності організації (Sedmak, 2021).

У практиці стратегічного управління важливим інструментом упорядкування взаємодії із зацікавленими сторонами є їх систематизація за рівнем впливу та заінтересованості. Це дає змогу не лише визначити коло ключових партнерів, а й обрати доцільні форми комунікації з кожною групою, зосередивши увагу на найбільш значущих суб'єктах

взаємодії. Одним із найбільш поширених підходів до такого аналізу є матричне картування стейкхолдерів (рис. 1), що дозволяє візуалізувати їх позиції та визначити пріоритетність залучення до діяльності організації (Sedmak, 2021).

На рисунку 1 представлено матрицю картування стейкхолдерів (stakeholder mapping), що ґрунтується на співвідношенні двох ключових параметрів: рівня заінтересованості (interest) та рівня впливу (influence) заінтересованих сторін на діяльність організації. Вертикальна вісь відображає ступінь заінтересованості стейкхолдерів, горизонтальна – їх вплив. Перетин цих показників формує чотири умовні групи, для кожної з яких визначено відповідні підходи до взаємодії. Стейкхолдери з високим рівнем заінтересованості та високим впливом – розглядаються як ключові партнери, які потребують регулярної комунікації, активного залучення та підтримання задоволеності результатами співпраці. Група з високою заінтересованістю, але низьким впливом потребує повного інформування та постійного моніторингу, оскільки ці учасники безпосередньо заінтересовані в діяльності

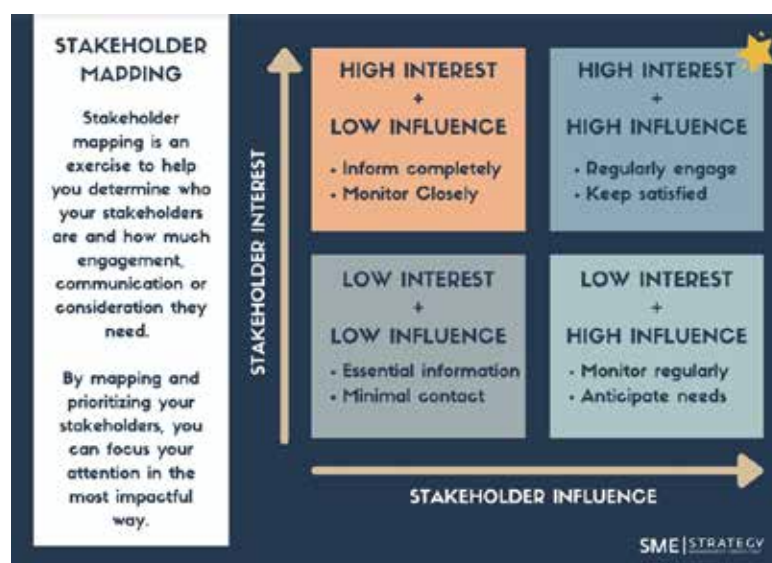


Рис. 1. Матричне картування стейкхолдерів (Sedmak, 2021)

організації, хоча й мають обмежені можливості впливу на рішення. Стейкхолдери з низьким рівнем заінтересованості та низьким впливом потребують лише базового інформування та мінімального контакту. Натомість ті, хто має високий вплив, але низьку заінтересованість, повинні перебувати в полі постійного спостереження, а організація має завчасно враховувати їхні можливі запити та очікування.

Представлена модель дозволяє систематизувати заінтересовані сторони за ступенем їхньої значущості та визначити диференційовані стратегії комунікації й взаємодії. Матриця картування стейкхолдерів дає змогу групувати їх за рівнем заінтересованості та впливу, що сприяє визначенню пріоритетів взаємодії та добору відповідних комунікаційних стратегій – від активного залучення до інформування й моніторингу.

Для закладів вищої освіти запропонована матриця може слугувати ефективним інструментом стратегічного планування партнерських відносин із територіальними громадами, роботодавцями та органами влади. Водночас її застосування

не повинно обмежуватися лише визначенням комунікаційних стратегій, оскільки важливим є врахування довгострокового соціального ефекту взаємодії. З огляду на сучасні умови функціонування закладів вищої освіти та вплив воєнних подій, аналіз взаємодії зі стейкхолдерами має охоплювати не лише інтенсивність і якість комунікації, а й реальний соціальний результат партнерства. Йдеться, зокрема, про оцінювання того, наскільки співпраця університетів із територіальними громадами, роботодавцями, органами державної влади та міжнародними організаціями сприяє подоланню безпечних, соціально-економічних і гуманітарних викликів, забезпечує стійкість освітніх інституцій та їх здатність виконувати місію формування людського капіталу навіть у кризових умовах.

З метою комплексного аналізу взаємодії університету зі стейкхолдерами у дослідженні запропоновано аналітичну модель, що поєднує три ключові виміри: рівень впливу, рівень заінтересованості та соціальний ефект взаємодії. Концептуальне представлення цієї моделі наведено на рис. 2.



Рис. 2. Трикомпонентна модель картування стейкхолдерів закладу вищої освіти

На відміну від класичної моделі картування стейкхолдерів (вплив $\times$ інтерес), запропонований підхід передбачає інтеграцію третього параметра – соціального виміру, що дозволяє оцінювати не лише управлінську вагу суб'єктів взаємодії, а й їхній внесок у формування соціального капіталу, розвиток територіальних громад та реалізацію «третьої місії» університету. Просторове позиціонування стейкхолдера у межах тривимірної матриці створює підґрунтя для визначення диференційованих стратегій взаємодії, які виступають четвертим рівнем моделі – рівнем управлінського реагування.

Четвертий рівень моделі – «Тип стратегії взаємодії», який формується залежно від поєднання рівнів інтересу, впливу та соціального виміру та передбачає такі базові формати управлінської взаємодії:

1. Активне партнерство – застосовується щодо стейкхолдерів із високим рівнем впливу, високою зацікавленістю та значним соціальним внеском; передбачає спільне планування, реалізацію стратегічних проєктів і довгострокові угоди.

2. Консультативна взаємодія – характерна для суб'єктів із високим впливом або високим соціальним потенціалом за середнього рівня інтересу; передбачає залучення до обговорення рішень, експертну участь та дорадчі механізми.

3. Інформаційна підтримка – орієнтована на стейкхолдерів із високою зацікавленістю, але обмеженим впливом; передбачає регулярне інформування, включення у комунікаційні платформи та підтримку ініціатив.

4. Моніторинг – застосовується щодо груп із низьким рівнем впливу та інтересу; передбачає періодичний аналіз їх позиції без активного залучення ресурсів університету.

Таким чином, модель набуває чотирирівневої структури: аналітичного (інтерес,

вплив), соціального (соціальний вимір) та управлінського (стратегія взаємодії), що забезпечує її комплексність і адаптивність в умовах воєнних та посткризових трансформацій.

Підкреслимо, що окреслена модель має динамічний характер і не може розглядатися як статична управлінська конструкція, оскільки склад стейкхолдерів, їх інтереси, очікування та можливості впливу змінюються відповідно до етапів розвитку університету та трансформацій соціального середовища. В умовах воєнного стану та кризових викликів ця мінливість посилюється, що зумовлює потребу в підвищенні інституційної адаптивності та гнучкості механізмів управління взаємодією. Університет має оперативно реагувати на зміну суспільних запитів, безпекових ризиків і ресурсних обмежень, коригуючи пріоритети співпраці та формати залучення зацікавлених сторін.

У цьому контексті системне оновлення картування стейкхолдерів доцільно інтегрувати в цикл стратегічного планування діяльності закладу вищої освіти, зокрема в межах щорічного перегляду стратегічних цілей і пріоритетів розвитку. Такий підхід безпосередньо пов'язаний із реалізацією «третьої місії» університету, яка передбачає активну суспільну залученість, партнерство з громадами та орієнтацію на створення соціального впливу. Регулярне оновлення стейкхолдерської матриці дозволяє узгоджувати освітні й дослідницькі ініціативи з актуальними потребами територіальних громад і забезпечувати сталість університетсько-громадської взаємодії навіть у кризових умовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження обґрунтовано доцільність застосування стейкхолдерського підходу як основи розвитку партнерських відносин між закладами вищої освіти та територіальними

громадами. Доведено обмеженість традиційних площинних моделей аналізу стейкхолдерів та запропоновано тривимірну модель картування, що інтегрує параметри впливу, заінтересованості та соціального виміру взаємодії. Включення соціального компонента дозволяє оцінювати не лише управлінську значущість партнерів, а й їхній внесок у розвиток територіальних громад та формування людського капіталу.

Встановлено, що використання запропонованої моделі сприяє переходу від фрагментарної комунікації зі стейкхолдерами до системного управління партнерськими відносинами, забезпечує диференціацію стратегій взаємодії та посилює соціальний ефект співпраці університету з громадами, органами влади, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення стратегій розвитку закладів вищої освіти та вдосконалення механізмів мережевого управління у сфері взаємодії університетів і територіальних громад.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у виокремленні та теоретичному обґрунтуванні системи принципів ефективної мережевої взаємодії закладів вищої освіти зі стейкхолдерами, а також у розробленні методичних підходів до оцінювання соціального ефекту партнерських ініціатив університетів у розвитку територіальних громад.

Література

1. Васиньова Н. С. Взаємодія закладу вищої освіти із стейкхолдерами: досвід та напрями розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023а. Вип. 59, Т. 1. С. 251–255. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-1-39>
2. Васиньова Н. С. Стейкхолдерство як основа управління університетом в умовах євроінтеграції. *Освіта та педагогічна наука*. 2023b. № 2(183). С. 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2\(183\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2(183)-3-12)
3. Васиньова Н. С. Стейкхолдерський підхід як умова стратегічного розвитку університету. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 57, Т. 1. С. 250–254. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-36>
4. Гевко І., Борисов В. Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. С. 57–63. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922> (дата звернення: 16.02.2026).
5. Коваленко О. Поняття «стейкхолдер» та їх роль у роботі сучасного університету. *Нові технології навчання*. 2021. Вип. 95. С. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.11>
6. Кононова Н. В., Ус М. І. STEEP+S-аналіз як інструмент маркетингу взаємодії закладів вищої освіти зі стейкхолдерами в умовах цифровізації. *Економіка та суспільство*. 2025. № 78. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-78-90>
7. Сергієнко Т. І. Стейкхолдери освітнього процесу: як налагодити ефективний діалог у підготовці здобувачів вищої освіти. *Електронний міжнародний науковий журнал «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти»*. 2025. № 5. С. 578–587.
8. Терещенко А. А. Суб'єктність стейкхолдерів вищої освіти: проблеми хабітуалізації. *Габітус*. 2025. Вип. 72. С. 21–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.3>
9. Труніна І. М., Білик М. Ю. Формування конкурентних переваг закладів вищої освіти. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2021. Вип. 2(127). С. 36–40. DOI: <https://doi.org/10.30929/1995-0519.2021.2.36-40>

10. Шевченко Н. О., Хитько 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.

11. 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)

12. Farnell T. Community engagement in higher education. Trends, practices and policies: analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2766/071482>

13. Gibbs N. The role of stakeholder engagement in driving social impact. *Pluri*, August 16, 2023. URL: <https://www.pluri.com.au/insights/the-role-of-stakeholder-engagement-in-driving-social-impact> (дата звернення: 16.02.2026).

14. Gogiashvili S. Stakeholders in higher education – transforming for development and well-being. *The Journal of Development Studies*. 2021. Vol. 2. No. 1(2). P. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.52340/jds.2021.06>

15. History of UNESCO Chair-CBRSR. UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. 2026. URL: <https://www.unescochair-cbrsr.org/history-of-unescochair> (дата звернення: 16.02.2026).

16. Labe M. J. E. Stakeholders engagement in the realization of vision and mission of educational institution: basis for re-branding strategies. *International Journal of Management and Commerce Innovations*. 2024. Vol. 12, Issue 1. P. 136–141. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13078454>

17. Nabaho L., Turyasingura W., Twinomuhwezi I., Nabukenya M. The third mission of universities on the African Continent: Conceptualisation and operationalisation. *Higher Learning Research Communications*. 2022. Vol. 12,

Issue 1. P. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i1.1298>

18. Popadynets I., Andrusiv U., Shtohryn M., Galtsova O. The effect of cooperation between universities and stakeholders: Evidence from Ukraine. *International Journal of Data and Network Science*. 2020. Vol. 4, Issue 2. P. 199–212. DOI: <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.1.001>

19. Sedmak J. What is Stakeholder Engagement, and Why is it Important for Strategic Planning? *Strategy Management Consulting*, March 11, 2021. URL: <https://www.smestrategy.net/blog/stakeholder-engagement-management-for-strategic-planning> (дата звернення: 12.02.2026).

References

1. Vasynova, N. (2023a). Vzaiemodiia zakladu vyshchoi osvity iz steikkholderamy: dosvid ta napriamy rozvytku [Interaction of a higher education institution with stakeholders: Experience and directions of development]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 59(1), 251–255. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-1-39> [in Ukrainian].

2. Vasynova, N. S. (2023b). Steikkholderstvo yak osnova upravlinnia universytetom v umovakh yevrointehratsii [Stakeholderism as a basis for university management in the context of European integration]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(183), 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2\(183\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2(183)-3-12) [in Ukrainian].

3. Vasynova, N. S. (2022). Steikkholderskyi pidkhid yak umova stratehichnoho rozvytku universytetu [Stakeholder approach as a condition for strategic development of a university]. *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].

4. Hevko, I., & Borysov, V. (2020). Vzaiemodiia steikkholderiv iz zakladamy vyshchoi osvity v umovakh optymizatsii osvitnoho protsesu [Stakeholder Interaction with Higher Education Institutions in the Context of Optimization of the Educational Process]. *Visnyk Cherkaskoho*

natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya "Pedagogichni nauky" – *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, (3), 57–63. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922> [in Ukrainian].

5. Kovalenko, O. (2021). Poniattia "steikkholder" ta yikh rol u roboti suchasnoho universytetu [The concept of "stakeholder" and their role in the work of a modern university]. *Novi tekhnolohii navchannia – New Learning Technologies*, (95), 98–105. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.11> [in Ukrainian].

6. Kononova, N. V., & Us, M. I. (2025). STEEP+ S-analiz yak instrument marketynhu vzaiedodii zakladiv vyshchoi osvity zi steikkholderamy v umovakh tsyfrovizatsii [STEEP+S analysis as a marketing tool of interaction between higher education institutions and stakeholders in digitalization]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and society*, (78). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-78-90> [in Ukrainian].

7. Serhiienko, T. I. (2025). Steikkholdery osvitnoho protsesu: yak nalahodyty efektyvnyi dialoh u pidhotovtsi здобувачив vyshchoi osvity [Stakeholders of the educational process: How to establish an effective dialogue in training higher education students]. *Elektronnyi mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Aktualni problemy v systemi osvity: zaklad zahalnoi serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – zaklad vyshchoi osvity"* – *Electronic international scientific journal "Current problems in the education system: institution of general secondary education – pre-university training – institution of higher education"*, (5), 578–587 [in Ukrainian].

8. Tereshchenko, A. A. (2025). Subiektnist steikkholderiv vyshchoi osvity: problemy habitualizatsii [Subjectivity of higher education stakeholders: Problems of habitualization]. *Habitus*, (72), 21–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.3> [in Ukrainian].

9. Trunina, I. M., & Bilyk, M. Y. (2021). Formuvannia konkurentnykh perevah zakladiv vyshchoi osvity [Formation of competitive

advantages of higher education institutions]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho – Scientific journal "Transactions of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University"*, 2(127), 36–40. DOI: <https://doi.org/10.30929/1995-0519.2021.2.36-40> [in Ukrainian].

10. 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 – Philosophy and culture in the variability of today*. (pp. 60–66). Dnipro: NTU "DP" [in Ukrainian].

11. 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)

12. Farnell, T. (2020). Community engagement in higher education. Trends, practices and policies: analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/071482>

13. Gibbs, N. (2023). The role of stakeholder engagement in driving social impact. *Pluri*, August 16. URL: <https://www.pluri.com.au/insights/the-role-of-stakeholder-engagement-in-driving-social-impact>

14. Gogiashvili, S. (2021). Stakeholders in higher education – Transforming for development and well-being. *The Journal of Development Studies*, 2, 1(2), 26–34. DOI: <https://doi.org/10.52340/jds.2021.06>

15. UNESCO (2026). History of UNESCO Chair-CBRSR. UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. Retrieved from <https://www.unescochair-cbrsr.org/history-of-unescochair>

16. Labe, M. J. E. (2024). Stakeholders engagement in the realization of vision and mission of educational institution: Basis for re-branding strategies. *International Journal of Management*

and Commerce Innovations, 12(1), 136–141. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13078454>

17. Nabaho, L., Turyasingura, W., Twinomuhwezi, I., & Nabukenya, M. (2022). The third mission of universities on the African continent: Conceptualisation and operationalisation. *Higher Learning Research Communications*, 12(1), 81–98. DOI: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i1.1298>

18. Popadynets, I., Andrusiv, U., Shtohryn, M., & Galtsova, O. (2020). The effect of cooperation between universities and stakeholders: Evidence from Ukraine. *International Journal of Data and Network Science*, 4(2), 199–212. DOI: <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.1.001>

19. Sedmak, J. (2021). What is stakeholder engagement, and why is it important for strategic planning? *Strategy Management Consulting*. Retrieved from <https://www.smstrategy.net/blog/stakeholder-engagement-management-for-strategic-planning>

Васиньова Н. С. Тривимірна модель картування стейкхолдерів у системі взаємодії університету з громадами: від комунікаційних стратегій до соціального ефекту

У статті досліджено особливості взаємодії закладу вищої освіти зі стейкхолдерами в умовах суспільних трансформацій і воєнних викликів. Обґрунтовано доцільність застосування стейкхолдерського підходу як інструменту розвитку партнерства між університетом і територіальними громадами. Проаналізовано класичну модель картування стейкхолдерів та визначено її обмеження у сучасних умовах. Запропоновано тривимірну модель картування стейкхолдерів, що інтегрує параметри інтересу, впливу та соціального виміру взаємодії. Доведено, що включення соціального виміру дозволяє оцінювати не лише управлінську значущість партнерів, а й їх внесок у розвиток територіальних громад та формування людського

капіталу. Визначено типологію стратегій взаємодії зі стейкхолдерами (активне партнерство, консультативна взаємодія, інформаційна підтримка, моніторинг). Зроблено висновок, що використання запропонованої моделі сприяє інституціоналізації взаємодії університету з громадами та посиленню соціального впливу закладу вищої освіти. Підкреслено, що використання запропонованої моделі сприяє переходу від фрагментарної комунікації зі стейкхолдерами до системного управління партнерськими відносинами, що підсилює соціальний ефект взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами.

Ключові слова: стейкхолдери, картування стейкхолдерів, заклад вищої освіти, територіальні громади, взаємодія, комунікаційні стратегії, соціальний вплив, партнерство.

Vasynova N. S. A Three-Dimensional Stakeholder Mapping Model in the System of University–Community Interaction: From Communication Strategies to Social Impact

The article examines the interaction between higher education institutions and stakeholders in the context of social transformations and wartime challenges. The relevance of the stakeholder approach as a tool for strengthening partnerships between universities and territorial communities is substantiated. The classical stakeholder mapping model is analyzed and its limitations under contemporary conditions are identified. A three-dimensional stakeholder mapping model is proposed, integrating the parameters of interest, influence, and the social dimension of interaction. It is argued that the inclusion of the social dimension makes it possible to assess not only the managerial significance of stakeholders but also their contribution to community development and human capital formation. The study also identifies a typology of stakeholder interaction strategies, including active partnership,

supporting sustainable development of territorial communities. It is emphasized that the use of the proposed model facilitates the transition from fragmented communication with stakeholders to the systematic management of partnership relations, thereby strengthening the social impact of interaction between higher education institutions and territorial communities.

Keywords: stakeholders, stakeholder mapping, higher education institution, territorial communities, interaction, communication strategies, social impact, partnership.

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026



ГЕНЕЗИС ОЗДОРОВЧИХ СИСТЕМ ТА РОЛЬ ПІЛАТЕСУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

УДК 378.147:796.071.4

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-57-66

Дубовой Олександр Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри олімпійського та професійного спорту

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

davstrongman@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8166-6223>

Ливацька Світлана Юрївна,

викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

lana.livatskaya.70@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8808-1249>

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>

Бикадорова Наталія Олексіївна,

старший викладач кафедри професійної освіти,

ресторанного і туристичного бізнесу

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

itottstar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7561-1792>

Для цитування: Дубовой О. В., Ливацька С. Ю., Ливацький О. В., Бикадорова Н. О. Генезис оздоровчих систем та роль пілатесу у професійному становленні фахівців фізичної культури і спорту. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 57–66. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-57-66](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-57-66)

References (стандарт APA): Dubovoy, O. V., Lyvatska, S. Yu., Lyvatskyi, O. V., & Bykadorova, N. O. (2026). Henezys ozdorovchykh system ta rol pilatesu u profesiinomu stanovlenni fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Genesis of Health-Improvement Systems and the Role of Pilates in the Professional Development of Physical Culture and Sports Specialists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 57–66. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-57-66](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-57-66) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Нинішня освітня парадигма підготовки фахівців галузі А7 «Фізична культура і спорт» проходить фазу системного оновлення. Це продиктовано відмовою від традиційної орієнтації виключно на спортивні результати на користь комплексного розвитку фахових спроможностей у сфері здоров'язбереження. Від сучасного бакалавра вимагається не лише репродуктивне володіння класичними методиками тренувань, але й глибоке розуміння генезису оздоровчих систем, що дає змогу прогнозувати ефективність новітніх фітнес-технологій.

Однак аналіз освітнього процесу виявляє суттєвий когнітивний розрив. Він проявляється у тому, що студенти часто сприймають дисципліну «Історія фізичної культури» як суто теоретичний, статичний пласт знань, відірваний від сучасної практики. Водночас інноваційні системи, такі як пілатес, часто засвоюються на рівні механічного копіювання вправ без розуміння їхньої біомеханічної природи та історичних витоків. Наслідком такого підходу є недостатній рівень професійної саморефлексії, що, своєю чергою, гальмує процес інтеграції окремих знань і вмінь у структуру стійкої фахової ідентичності.

Актуальність дослідження підсилюється критичним станом здоров'я сучасної молоді та зростанням попиту на фахівців, здатних працювати в реабілітаційному та превентивному секторах. У цьому контексті пілатес-технології виступають не просто як варіативний модуль, але й як інтелектуальний інструмент. Проблема формування студента як аналітика та практика полягає у необхідності розроблення методичних засад, які б дали змогу гармонійно інтегрувати ретроспективні здобутки (принципи контролю, дихання, усвідомленого руху) у новітні тренувальні стратегії. Таким

чином, виникає гостра потреба у науковому обґрунтуванні зв'язку між теоретичним вивченням еволюції оздоровчих систем та практичним оволодінням сучасними технологіями Mind & Body.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні засади генезису фізичної культури та спорту, а також їхній соціокультурний розвиток детально висвітлені у працях О. Дубового та В. Дубового. Їхні дослідження дають змогу простежити еволюцію оздоровчих практик від античних часів до сучасності (Дубовой & Дубовой, 2023). Проблематика фахового становлення та розвитку професійних спроможностей майбутніх бакалаврів за напрямом А7 «Фізична культура і спорт» у структурі сучасної вищої школи залишається пріоритетним напрямом наукових пошуків. Зокрема, Л. Рибалко акцентує увагу на важливості оновлення освітньої парадигми шляхом імплементації передових технологічних рішень (Рибалко, 2017).

Методологічні аспекти пілатесу як самобутньої системи «контрології» та особливості розвитку рухових якостей у процесі занять детально висвітлені у працях Л. Синіговець (Синіговець, 2025). В українському науковому просторі використання пілатесу як засобу корекції фізичного стану розглядається у дослідженнях М. Беликової та співавторів, де підкреслюється висока ефективність методу у нівелюванні оксидативного стресу (Беликова та ін., 2025). Паралельно з цим фундаментальний аналіз теоретико-методологічних підвалин оптимізації процесу фізичного виховання студентства в контексті європейських інтеграційних процесів представлено у науковому доробку В. Білогура та колег (Білогур та ін., 2024).

Попри значний масив наукових праць, залишається недостатньо вивченим

аспект взаємовпливу опанування цих технологій на професійне самовизначення та формування ідентичності майбутніх фахівців. Зокрема, у процесі вивчення історії фізичної культури та практичних модулів бракує синтезу між теоретичним знанням ретроспективи та практичним досвідом викладання пілатесу. Не вирішеною раніше частиною загальної проблеми є виявлення того, як розуміння еволюції оздоровчих систем впливає на рівень фахової рефлексії студента та його готовність до інноваційної діяльності.

Наукова новизна роботи полягає у розробленні інтегрованого підходу, що дає змогу поєднати історико-генетичний аналіз оздоровчих систем з практичним оволодінням пілатес-технологіями, створюючи умови для цілісного формування професійної ідентичності бакалавра спорту.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні генезису оздоровчих систем у ретроспективі фізичної культури та експериментальній перевірці впливу пілатес-технологій на формування професійних компетенцій та ідентичності студентів спеціальності А7.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення мети було застосовано комплекс методів: історико-логічний аналіз та систематизацію джерел для відтворення ретроспективи розвитку оздоровлення; педагогічне спостереження в межах вибіркового курсу «Практикум з пілатесу»; анкетування за шкалою професійного самовизначення. Дослідження було організовано як констатувальний та формувальний педагогічний експеримент за моделлю «до–після» в межах однієї експериментальної групи ($n=25$). Відсутність окремої контрольної групи компенсувалася лонгітюдним характером спостереження, де контрольною точкою виступали вихідні показники тих самих здобувачів на початку четвертого курсу.

Такий підхід дав змогу мінімізувати вплив міжіндивідуальних відмінностей і зосередитися на внутрішній динаміці професійного становлення майбутніх бакалаврів спеціальності А7 «Фізична культура і спорт».

Основним інструментом діагностики професійного самовизначення була модифікована анкета «Професійна ідентичність студента-спортсмена», адаптована до специфіки бакалаврату галузі фізичної культури і спорту. Методика давала змогу оцінити рівень усвідомлення власної професійної ролі через самооцінку готовності до вирішення завдань оздоровлення, реабілітації та впровадження інноваційних технологій (Mind–Body) у майбутній діяльності. Статистична обробка результатів здійснювалася з використанням непараметричних методів, адекватних для малих вибірок. Для оцінки достовірності відмінностей між показниками до та після формувального впливу застосовано Т-критерій Вілкоксона для зв'язаних вибірок. Рівень статистичної значущості встановлено на рівні $p<0,05$. Отримані результати свідчать про те, що зафіксовані зміни мають не випадковий характер і відображають позитивну динаміку професійної ідентичності здобувачів під впливом інтегрованої моделі навчання. Методологічним підґрунтям для розроблення критеріїв оцінки готовності студентів до оздоровчої діяльності слугували концептуальні засади, викладені у працях Н. Пангелової, Т. Круцевич та В. Данилко (Пангелова та ін., 2017).

Особливе місце в організації дослідження посідає дотримання принципу наскрізності та логічної наступності між теоретичним фундаментом першого курсу та практичною реалізацією на випускному етапі навчання. Як зазначає О. Ливацький, вивчення історії фізичної культури закладає необхідний

когнітивний фундамент, на якому в подальшому базується практична майстерність майбутнього фахівця (Ливацький, 2025). Це первинне ознайомлення з генезисом оздоровлення та канонами калокагатії дає змогу студенту сформувати гуманістичне світосприйняття, яке протягом наступних років навчання доповнюється глибокими знаннями з анатомії, фізіології та біомеханіки. Таким чином, до моменту вивчення «Практикуму з пілатесу» на четвертому курсі студент підходить уже не як рядовий виконавець вправ, а як зрілий фахівець, здатний до системного аналізу рухової активності крізь призму історичного досвіду та сучасних наукових стандартів.

Такий часовий лаг між предметами дає змогу реалізувати ефект відтермінованого професійного самовизначення, коли отримані на першому курсі знання про «контрологію» та інноваційне підприємництво Йозефа Пілатеса проходять етап внутрішньої перевірки під час педагогічних практик. На завершальному етапі навчання випускники ЛНУ імені Тараса Шевченка демонструють здатність інтегрувати ретроспективний досвід у сучасні цифрові формати, зокрема через використання платформи Google Meet для відеоаналізу власної техніки. Саме цей розрив у часі забезпечує необхідну дистанцію для критичного переосмислення професійної ролі, перетворюючи вивчення пілатесу на усвідомлений акт формування експертності. В результаті, поєднання теорії першого року та технологічної практики четвертого року навчання створює синергію, яка забезпечує високий індекс професійної ідентичності випускників спеціальності А7, підтверджуючи їхню готовність до роботи в межах європейського вектора розвитку галузі.

Виклад основного матеріалу. Науковий пошук, реалізований на базі ДЗ

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», сприяв проведенню детального аналізу етапів фахового розвитку майбутніх спеціалістів галузі А7. Стрижневим аспектом експериментальної роботи виступило поєднання ретроспективного досвіду систем оздоровлення з безпосереднім засвоєнням актуальних методик пілатесу.

Дослідження генезису оздоровчих систем дає змогу стверджувати, що сучасні фітнес-технології, зокрема пілатес, не є випадковим продуктом масової культури, а виступають результатом тривалої еволюції людських знань про біомеханіку та психофізіологію. Аналіз ретроспективи фізичної культури дає змогу виділити кілька ключових етапів, що заклали фундамент професійної підготовки майбутніх бакалаврів спорту.

1. Антична спадщина: від гімнастики до калокагатії. Витоки системного підходу до фізичного вдосконалення особистості вбачаються у класичній спадщині Давньої Греції, де вперше сформувалася концепція калокагатії як ідеалу гармонійного поєднання фізичних якостей та моральних чеснот. Ця концепція стала першою в історії людства спробою наукового обґрунтування потреби свідомого та цілісного ставлення до власного тіла. Студент спеціальності А7 «Фізична культура і спорт», аналізуючи цей етап, усвідомлює фундаментальну роль свідомості у тренувальному процесі, що безпосередньо корелює з принципами концентрації в сучасних пілатес-технологіях.

Антична гімнастика базувалася на розгалуженій структурі методів, серед яких палестрика забезпечувала атлетичний розвиток, а орхестика закладала навички ритмічного та пластичного руху. Саме в орхестичі можна простежити генетичне коріння сучасного пілатесу, адже вона вимагала від атлета бездоганного контролю дихання та

плавності кожного переходу. Давньогрецькі канони пропорційності та симетрії сьогодні знаходять своє відображення у концепції балансу м'язового корсета, де розвиток глибоких м'язів стабілізаторів виступає сучасною ітерацією античного прагнення до досконалої форми.

Важливим аспектом цього періоду є діяльність педотрібів, чиє наставництво виходило за межі простої демонстрації вправ і охоплювало комплексне виховання особистості. Такий історичний досвід дає змогу студенту ЛНУ імені Тараса Шевченка вибудувати власну професійну ідентичність не на механічному копіюванні рухів, а на ролі інтелектуального наставника. Паралель між античним центром сили та сучасним поняттям енергетичного центру в пілатесі підтверджує тяглість методичної думки, перетворюючи вивчення ретроспективи на потужний інструмент формування фахової компетентності бакалавра спорту.

2. Гімнастичні системи XIX століття: раціоналізація та інструменталізм. Перехід від античних ідеалів до науково обґрунтованих методів фізичного виховання відбувся у XIX столітті завдяки діяльності провідних європейських гімнастичних шкіл. Шведська гімнастика Пера-Генріка Лінга стала фундаментальним етапом у генезисі оздоровчих систем, оскільки вона вперше запровадила суворий анатоμο-фізіологічний контроль за кожним рухом. Студент спеціальності А7, аналізуючи спадщину Лінга, може простежити прямий зв'язок між шведською лікувальною гімнастикою та сучасним пілатесом щодо акценту на корекції постави та симетричному розвитку м'язів. Шведська система довела, що фізична вправа повинна мати чітко визначену терапевтичну мету, що стало основою для формування професійної відповідальності майбутнього фахівця зі спорту.

Паралельно із шведською школою активного розвитку набула німецька система Фрідріха Людвіга Яна, яка акцентувала увагу на використанні спеціальних гімнастичних приладів для розвитку сили та витривалості. Саме німецький підхід до конструювання снарядів став підґрунтям для винахідницької діяльності Йозефа Пілатеса, який трансформував класичні гімнастичні пристосування у реабілітаційне обладнання нового типу. Вивчення цього історичного сегмента дає змогу студенту зрозуміти технічну еволюцію тренажерів від громіздких конструкцій минулого до сучасних реформерів. Це знання перетворює фахівця спеціальності А7 на аналітика, здатного оцінювати ефективність інноваційного обладнання крізь призму історичного досвіду.

Особливе значення в контексті генезису посідає Сокільська гімнастика, яка поєднала естетику античного руху та чіткість військової дисципліни. Вона впровадила поняття «краси та гармонії виконання», що в сучасному практикумі з пілатесу інтерпретується як плавність та точність рухів. Таким чином, європейські системи XIX століття створили необхідний методологічний місток між античною калокагатією та новітніми технологіями реабілітації. Для майбутнього бакалавра розуміння цих процесів стає запорукою формування стійкої професійної ідентичності, оскільки воно дає змогу усвідомити тяглість спортивної науки та власне місце в її еволюційному розвитку.

3. Вітчизняна наукова традиція оздоровлення: від пропріоцепції до фізіологічної корекції. Розвиток оздоровчих систем в Україні протягом XX століття позначився інтеграцією медичних знань у фізичне виховання, що створило передумови для наукового обґрунтування пілатесу. Важливим етапом стало переосмислення вчення І. Сеченова про

«м'язове відчуття» та М. Бернштейна про рівні побудови рухів. Концепція Бернштейна щодо пропріоцептивної чутливості та сенсорної корекції дає змогу студентам спеціальності А7 усвідомити складність контролю над тілом.

Вітчизняна школа лікувальної фізичної культури (В. Гориневський, М. Герцик) заклала принципи індивідуалізації та системності, що нині є базисом для роботи з м'язами-стабілізаторами у практикумі з пілатесу. Такий підхід дає змогу фахівцю бачити в технологіях Mind–Body дієвий механізм відновлення організму, заснований на нейрофізіологічних закономірностях.

Сучасний етап розвитку цієї традиції додає глибоке медико-біологічне підґрунтя. Зокрема, у працях М. Беликової та колег доведено можливість корекції оксидативного стресу засобами пілатесу, що продовжує ідеї Сеченова про вплив активності на гомеостаз (Беликова та ін., 2025). Інтеграція цих знань у підготовку бакалаврів забезпечує спадкоємність поколінь та відповідає європейському вектору розвитку галузі.

Впровадження цього досвіду в навчальний процес ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» формує якісно нову професійну ідентичність. Студент усвідомлює себе частиною наукової традиції, що поєднує теорію фізичного виховання з біохімічними дослідженнями. Це створює стійку мотивацію до опанування оздоровчих технологій, надаючи фахівцю доказовий інструментарій для зміцнення здоров'я нації.

4. Становлення системи «Контрології» Й. Пілатеса. Становлення авторської системи Йозефа Пілатеса, яку він називав контрологією, стало результатом унікального синтезу східних оздоровчих практик та європейської атлетичної традиції. Поєднуючи філософські засади йоги і тай-чи з раціональною гімнастикою початку двадцятого століття, Пілатес запропонував

революційний підхід до фізичного виховання, де домінантну роль відіграє ментальна концентрація та якість кожного руху. Для майбутнього тренера вивчення цього етапу в межах курсу «Вступ до спеціальності» має надзвичайне значення, оскільки приклад самого засновника методу демонструє взірець інноваційного підприємництва у сфері спорту. Аналіз біографії та методичних пошуків Пілатеса дає змогу майбутньому бакалавру побачити шлях фахівця, який трансформує теоретичні знання у власну унікальну технологію, що здатна конкурувати на ринку послуг протягом десятиліть.

Зміщення акценту з виснажливої кількості повторень на ювелірну точність виконання та контроль дихання стало викликом класичним спортивним методикам того часу. У контексті професійного становлення студента ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» такий підхід закладає фундамент аналітичного мислення, де тренер виступає не просто як спостерігач, але й як фахівець, що коригує нейром'язові зв'язки клієнта. Розуміння принципів «контрології» допомагає здобувачу усвідомити, що професійний успіх у галузі фізичної культури залежить від здатності до інтеграції суміжних знань та створення персоналізованого продукту, який базується на глибокій біомеханічній логіці.

5. Сучасний етап: інтеграція технологій Mind & Body. Злам XX та XXI століть позначився докорінною регенерацією оздоровчих практик, які еволюціонували від локальних закритих шкіл до статусу глобальних високотехнологічних фітнес-індустрій. Сучасний етап розвитку пілатесу характеризується глибокою інтеграцією знань із суміжних дисциплін, зокрема фасціального релізу, функціонального тренінгу та нейробиології. Це робить систему пілатесу динамічною структурою, яка постійно оновлюється відповідно до останніх

наукових досягнень у сфері медицини та спорту. Для бакалавра спорту спеціальності А7 цей період є найбільш актуальним, оскільки він вимагає не лише практичних навичок, але й вміння працювати з цифровими інструментами аналізу постави та біохімічними показниками організму.

Вміння адаптувати класичні ретроспективні вправи до потреб сучасної людини, яка веде малорухливий спосіб життя та страждає від хронічного стресу, стає ключовою компетенцією випускника ЛНУ імені Тараса Шевченка. У контексті європейського вектора розвитку, про який говорять сучасні дослідники, спеціаліст спеціальності А7 «Фізична культура і спорт» має володіти методиками корекції оксидативного стресу та покращення психоемоційного стану через рух. Таким чином, сучасний етап еволюції пілатес-технологій завершує формування цілісної професійної ідентичності студента, перетворюючи його на фахівця нового покоління, здатного гармонійно поєднувати історичну спадщину з передовими технологіями оздоровлення людства.

Емпіричний аналіз та обговорення результатів. Кількісний статистичний підрахунок та змістовна інтерпретація емпіричних даних, зібраних у межах дослідної роботи в ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», засвідчили обґрунтованість гіпотези щодо синергії історико-теоретичної бази та практичного вишколу майбутніх фахівців. Протягом першого півріччя 2025–2026 навчального року студенти випускного курсу (спеціальність А7 «Фізична культура і спорт») успішно реалізували підсумкову фазу педагогічного експерименту. Це дало змогу оцінити ефективність інтегрованої моделі, що базувалася на когнітивному фундаменті, закладеному ними ще на першому курсі, та поглибленому опануванні елементів пілатесу на випускному етапі.

Аналіз результатів за когнітивним критерієм засвідчив, що рівень професійно-орієнтованих знань з історії оздоровчих систем серед студентів 4 курсу зріс на 30%. Використання інтерактивного інструментарію Google Meet для проведення дискусійних панелей та презентацій дало змогу майбутнім випускникам спеціальності А7 не лише засвоїти матеріал, але й розробити власні методичні рекомендації на основі античних та сучасних концепцій. Найбільш вагомі зрушення зафіксовано за технологічним показником, де середня оцінка якості виконання вправ пілатесу піднялася з 3,2 до 4,6 бала. Такий приріст для студентів випускного курсу є свідченням переходу від механічного повторення рухів до усвідомленого керування м'язовим тонусом, що базується на нейробіологічних засадах та здатності до самокорекції через цифрові засоби зворотного зв'язку.

Особливої уваги заслуговує зміна індексу професійної ідентичності, який за результатами фінального зрізу в грудні 2025 року досяг позначки у 84%. Для здобувачів 4 курсу це означає остаточне самовизначення у професійному полі як експертів, здатних інтегрувати знання про оксидативний стрес у практичну реабілітаційну роботу. Випускники ЛНУ імені Тараса Шевченка продемонстрували готовність до самостійної реалізації європейського вектора розвитку спорту, що підтверджує ефективність вибраної методики саме на завершальному етапі навчання (табл. 1).

Інтерпретація отриманих результатів підтвердила наявність стійкої позитивної тенденції за кожним з вибраних параметрів оцінювання. Найсуттєвішу інтенсифікацію показників виявлено в межах технологічного складника: тут рівень володіння технічними елементами

Таблиця 1

Динаміка показників фахової підготовки студентів бакалаврату (n = 25)

Критерій оцінювання	До впровадження (M ± m)	Після впровадження (M ± m)	Достовірність змін (p)
Когнітивний (тести з ІФК, 100 б.)	62,5 ± 3,1	81,4 ± 2,8	< 0,05
Технологічний (техніка вправ, 5 б.)	3,1 ± 0,2	4,5 ± 0,1	< 0,05
Професійна ідентифікація (анкета, %)	52 %	86 %	< 0,05

у випускників продемонстрував зростання на 45,2 %. Це доводить, що глибоке розуміння генезису кожної вправи та її еволюції дає змогу студентам спеціальності А7 виконувати й транслювати руховий досвід значно якісніше. Водночас суттєве зростання показника професійної ідентичності до 86 % (загальний приріст склав 34 відсоткові пункти) свідчить про якісну зміну самосприйняття здобувачів вищої освіти. Студенти 4 курсу почали ідентифікувати себе не просто як колишніх атлетів, але й як дипломованих експертів з оздоровлення, здатних до науково обґрунтованої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження демонструє чітку циклічність розвитку ідей фізичного виховання. Використання пілатес-технологій у підготовці бакалаврів спеціальності А7 є ефективним засобом не лише атлетичного розвитку, але й формування фахової свідомості. Розуміючи історичне коріння методу, студент набуває статусу конкурентоспроможного експерта. Перспективи подальших пошуків вбачаються у розробленні комплексних навчальних програм, де історія фізичної культури буде безпосередньо інтегрована у практичні модулі сучасних фітнес-систем.

Література

1. Беликова М., Краснова С., Гончаренко О., Сосновський В. Можливість корекції оксидативного стресу збагаченням раціону на віта-

міни групи В та засобами пілатесу. *Intermedical journal*. 2025. № 3. С. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-7684/2025-3-11>

2. Білогур В., Сивохоп Е., Маріонда І., Карабанов Є. Теоретико-методологічні засади вдосконалення системи фізичного виховання і спорту здобувачів вищої освіти та дорослого населення в парадигмі європейського вектора розвитку. *Humanities Studies*. 2024. Вип. 18(95). С. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-18-95-10>

3. Дубовой О., Дубовой В. Концепція курсу «Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт»». *Informational, modern and recent theories of development: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference (May 29–31, Madrid, Spain)*. Madrid, 2023. Р. 209–212.

4. Ливацький О. Освітній компонент «Історія фізичної культури» як фундамент професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. Харків : ХДАФК, 2025. С. 52–59.

5. Пангелова Н., Круцевич Т., Данилко В. Теоретико-методичні основи оздоровчої фізичної культури : навч. посіб. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я., 2017. 505 с.

6. Рибалко Л. Формування фахових компетентностей в майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичного виховання у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 3К. С. 411–414.

7. Синіговець Л. Методичні особливості розвитку рухових якостей дівчат

15–17 років у процесі занять пілатесом. *Physical culture, sports and health of the nation*. 2025. Вип. 19(38). С. 74–83. DOI: [https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19\(38\)-74-83](https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19(38)-74-83)

References

1. Belykova, M., Krasnova, S., Honcharenko, O., & Sosnovskyi, V. (2025). Mozhlyvist korektsii oksydatyvnoho stresu zbahachenniam ratsionu na vitaminy hrupy B ta zasobamy pilatesu [Possibility of Oxidative Stress Correction by Enriching the Diet with B Vitamins and Pilates Tools]. *Intermedical Journal*, (3), 68–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-7684/2025-3-11> [in Ukrainian].

2. Bilohur, V., Syvokhop, E., Marionda, I., & Karabanov, Ye. (2024). Teoretyko-metodolohichni zasady vdoskonalennia systemy fizychnoho vykhovannia i sportu zdobuvachiv vyshchoi osvity ta dorosloho naselennia v paradyhmi yevropeiskoho vektora rozvytku [Theoretical and Methodological Foundations for Improving the System of Physical Education and Sports for Higher Education Students and the Adult Population in the Paradigm of the European Development Vector]. *Humanities Studies*, 18(95), 100–112. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2024-18-95-10> [in Ukrainian].

3. Dubovoy, O., & Dubovoy, V. (2023). Kontseptsiiia kursu “Vstup do spetsialnostei haluzi “Fizyчне vykhovannia i sport”” [The Concept of the Course “Introduction to Specialties in the Field of Physical Education and Sports”]. *Informational, Modern and Recent Theories of Development: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference*. (pp. 209–212). Madrid [in Ukrainian].

4. Lyvatskyi, O. (2025). Osvitnii komponent “Istoriia fizychnoi kultury” yak fundament profesiinoi pidgotovky 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]. *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naselennia – Actual Problems of Physical Education of Different Population Groups*. (pp. 52–59). Kharkiv: KSAPC [in Ukrainian].

5. Panhelova, N., Krutsevych, T., & Danylko, V. (2017). Teoretyko-metodychni osnovy ozdorovchoi fizychnoi kultury [Theoretical and Methodical Foundations of Health-Improving Physical Culture]. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Dombrovska Ya. [in Ukrainian].

6. Rybalko, L. (2017). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei v maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii ta fizychnoho vykhovannia u VNZ [Formation of Professional Competencies in Future Specialists in Physical Rehabilitation and Physical Education in Higher Education Institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)*, (3K), 411–414 [in Ukrainian].

7. Synhovets, L. (2025). Metodichni osoblyvosti rozvytku rukhovykh yakosteiv divchat 15–17 rokiv u protsesi zaniat pilatesom [Methodological Features of the Development of Motor Qualities in Girls Aged 15–17 in the Process of Pilates Classes]. *Physical Culture, Sports and Health of the Nation*, 19(38), 74–83. DOI: [https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19\(38\)-74-83](https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19(38)-74-83) [in Ukrainian].

Дубовой О. В., Ливацька С. Ю., Ливацький О. В., Бикадорова Н. О. Генезис оздоровчих систем та роль пілатесу у професійному становленні фахівців фізичної культури і спорту

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз генезису оздоровчих систем у ретроспективі фізичної культури та експериментально перевірено вплив пілатес-технологій на формування професійної ідентичності студентів спеціальності «Фізична культура і спорт». Обґрунтовано, що сучасна підготовка майбутніх тренерів базується на принципі наскрізності, де вивчення історії галузі на першому курсі закладає необхідний

когнітивний фундамент для практичного опанування новітніх методик на випускному етапі навчання. Висвітлено еволюційну тяглість оздоровчих практик від античної концепції калокагатії та європейських гімнастичних систем XIX століття до авторської «контрології» Й. Пілатеса. Доведено, що інтеграція вітчизняних наукових традицій про пропріоцептивну чутливість із сучасними технологіями Mind & Body дає змогу студентам усвідомлено керувати руховою діяльністю та нівелювати наслідки оксидативного стресу. Проаналізовано результати педагогічного експерименту, що підтвердили позитивну динаміку за когнітивним, технологічним та ідентифікаційним критеріями під впливом поєднання ретроспективного аналізу та цифрових засобів відеоконтролю техніки рухів. Встановлено, що трансформація професійного становлення майбутнього тренера полягає у зміщенні акценту з репродуктивного виконання вправ на формування експертної позиції аналітика, здатного інтегрувати історичний досвід у інноваційну реабілітаційну та оздоровчу практику в межах європейського вектора розвитку галузі.

Ключові слова: генезис оздоровчих систем, пілатес, професійна ідентичність, майбутні тренери, історія фізичної культури, професійна підготовка, «Вступ до спеціальності», «Практикум з пілатесу».

Dubovoy O. V., Lyvatska S. Yu., Lyvatskyi O. V., Bykadorova N. O. Genesis of Health-Improvement Systems and the Role of Pilates in the Professional Development of Physical Culture and Sports Specialists

The article provides a theoretical and methodological analysis of the genesis of wellness

systems in the retrospect of physical culture and experimentally examines the impact of Pilates technologies on the formation of professional identity among students majoring in “Physical Culture and Sport”. It is substantiated that the modern training of future coaches is based on the principle of continuity, where the study of the history of the field in the first year lays the necessary cognitive foundation for the practical mastery of innovative methods at the final stage of study. The evolutionary continuity of wellness practices is highlighted, from the ancient concept of kalokagathia and European gymnastic systems of the 19th century to the original “Contrology” by J. Pilates. It is proven that the integration of domestic scientific traditions regarding proprioceptive sensitivity with modern Mind & Body technologies allows students to consciously manage motor activity and level the consequences of oxidative stress. The results of the pedagogical experiment are analyzed, confirming positive dynamics in cognitive, technological, and identification criteria under the influence of combining retrospective analysis and digital tools for video control of movement techniques. It is established that the transformation of the professional formation of a future coach consists in shifting the emphasis from the reproductive performance of exercises to the formation of an analytical expert position, capable of integrating historical experience into innovative rehabilitation and wellness practice within the European vector of the field’s development.

Key words: genesis of wellness systems, Pilates, professional identity, future coaches, history of physical culture, professional training, “Introduction to the Specialty”, “Pilates Workshop”.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

УДК 37.016.59-6:048

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-67-73

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>

Для цитування: Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Зміст психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 67–73. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-67-73](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-67-73)

References (стандарт APA): Konoshenko, S. V., Konoshenko, N. A., & Trubnyk, I. V. (2026). Zmist psykhologo-pedahohichnoi roboty z formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [The Content of Psychological and Pedagogical Work on the Formation of Students' Communicative Competence in the Conditions of a Pedagogical University]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 67–73. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-67-73](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-67-73) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Освіта в сучасних умовах стає елементом загальної компетентності людини та найважливішою умовою її успішної соціалізації.

У контексті нової моделі освіти, що формується, підкреслюється, що сучасному суспільству потрібні освічені фахівці, які можуть самостійно приймати рішення

в ситуаціях вибору, здатні до співпраці, а також відрізняються мобільністю й відповідальністю. Пошук ефективних шляхів підготовки компетентного вчителя сучасної української школи – одне з найважливіших завдань сучасної педагогічної науки та практики. Усе це вимагає переосмислення процесу підготовки вчителів у процесі професійного навчання та формування професійної компетентності. Особливе місце в структурі професійної компетентності, на думку багатьох дослідників, посідає комунікативна компетентність як найважливіша умова ефективної професійної взаємодії спеціаліста. Комунікативна компетентність у найзагальнішому значенні характеризує здатність фахівця до ефективних соціальних контактів, високого ступеня професійної та соціальної адаптації.

Аналіз актуальних досліджень. Особливостям формування професійної компетентності учителів присвятили свої дослідження Н. Бібік, Н. Глузман, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторський. Певний внесок у безпосереднє розроблення проблеми підготовки фахівців до педагогічного спілкування здійснили Н. Волкова, А. Годлевська, Л. Мацько, Т. Ладиженська, М. Пентилюк. Специфіку формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю досліджували Л. Бірюк, Л. Варга, О. Гаврилюк, І. Когут, Н. Коношенко, С. Коношенко, В. Підгурська, Т. Стамбульська, І. Трубник. Аналіз наукової літератури та освітньої практики в контексті проблеми професійної підготовки студентів показав, що наразі питання змісту психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету розроблені на теоретичному та прикладному рівнях у психолого-педагогічній науці та практиці недостатньо.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету.

Методологія та методи дослідження. Методи узагальнення, аналізу, синтезу, систематизації були використані для теоретичного обґрунтування змісту психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Змістовний аспект формування комунікативної компетентності студентів педагогічного університету представлений у вигляді системи знань комунікативного досвіду педагога, зафіксованого у сфері понять, предметних та соціальних норм і цінностей (Когут, 2015, с. 37). При цьому, залежно від функціонального призначення, виділяються такі види знань: конкретно-предметний, концептуальний і процедурно-психологічний.

У рамках нашого дослідження концептуальне знання представлене у вигляді соціокультурних стандартів, традицій, норм, ідеалів та інших цінностей спілкування, які задають загальний напрям і характер комунікативної діяльності педагога, визначаючи і мотиваційну основу підготовки.

Конкретно-предметне знання включає особливості етикетної інформації, знаків і символів етикету, що кодують комунікативну компетентність, а процедурно-психологічне – інформацію про техніку застосування етикетних знаків, правил ввічливості, що забезпечує й практичний аспект підготовки.

Соціально-психологічна інформація, що супроводжує спілкування, дає змогу оцінити значущі ознаки комунікативної ситуації, її учасників, на підставі яких можливий вибір ефективної та комфортної взаємодії.

До соціально-психологічної інформації ми відносимо знання знаків спілкування; класифікацію видів спілкування; знання психологічних якостей особистості, які впливають на спілкування; класифікацію комунікативних ситуацій; характеристику диференціальних ознак учасників комунікативної діяльності; знання алгоритмів поведінки у стандартних ситуаціях, тактики та стратегії поведінки спілкування; знання мови етикету; знання засобів, форм, способів та прийомів передачі інформації у спілкуванні (Бацевич, 2004).

Важливим джерелом виступає суб'єкт спілкування, який організує комунікативну взаємодію, внаслідок чого до змісту підготовки майбутнього педагога повинні входити знання про особливості побудови комунікації тощо (Коношенко, Коношенко, Трубник, 2023).

Нами запропоновано спецкурс «Культура спілкування та професійна етика вчителя», зміст якого спрямовано на формування комунікативних умінь студентів, етикетних норм у діяльності педагога, оволодіння комунікативною культурою, вироблення здатності аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії, вилучення з кожної ситуації спілкування необхідної інформації.

Для успішної реалізації мети та завдань спецкурсу психолого-педагогічна діяльність в університеті має організовуватися за такими двома напрямками: організація на заняттях спілкування як актуальної діяльності, що приносить задоволення; рефлексивна діяльність групи щодо спілкування, що створює умови для розвитку комунікативних здібностей і формування стійкості позитивної самооцінки, що становлять основу спілкування та розвитку особистості студента.

Особлива увага в рамках реалізації спецкурсу приділяється аналізу комунікативної компетенції та її складових частин, як-от: правила та норми професійної

етики, товариськість, вміння швидко встановлювати контакт з людьми; емпатія – вміння співпереживати, розуміти внутрішні процеси та стани людей, слухати та переконувати словом; самоконтроль, самокритичність, самооцінка вчинків і стресостійка фізична тренованість, включення та керування емоціями.

Вивчення зазначеного спецкурсу забезпечує теоретичне осмислення студентами сутності комунікативної діяльності, критеріїв оцінки з точки зору відповідності еталону комунікативної компетентності, для чого на лекціях розглядаються теоретичні положення, формується система основних понять курсу; забезпечується уявлення про спілкування, його функції, закони й принципи здійснення.

На семінарських заняттях, окрім закріплення теоретичних положень, розглядаються питання забезпечення міжпредметних зв'язків, для чого застосовуються форми самостійної роботи студентів; вивчення науково-педагогічних, літературних, публіцистичних джерел; підготовка доповідей та повідомлень, рефератів тощо, дискусії, обговорення проблемних питань, що дають змогу розширити коло знань студентів про різні аспекти комунікативної компетентності.

Практичні заняття сприяють формуванню системи процедурно-технологічних аспектів, свідомої участі у спілкуванні, передбачають розвиток інтелектуальної сфери й здатність здійснювати мисленні операції щодо предмета діяльності, вміння оперувати поняттями предмета комунікативної діяльності. Для цього на практичних заняттях як основні методики слід використовувати алгоритми, моделювання педагогічних ситуацій, вирішення завдань та аналіз ситуацій, вправи тощо (Варга, 2017).

Важливою формою під час засвоєння спецкурсу «Культура спілкування та професійної етики» виступає використання

лекції-бесіди, яка активізує студентів питаннями, правильний підбір яких допомагає викладанню матеріалу та його засвоєнню. У формі розмови рекомендуємо проводити лекції за такими темами: «Взаєморозуміння і взаємовідносини», «Культура мовленнєвої поведінки вчителя», «Етикет і особистість», де найважливішою частиною виступає наочний матеріал, зокрема ілюстрації та фотографії, який забезпечує розуміння і запам'ятовування викладу, сприяючи сприйняттю та відтворенню інформації.

Одним з найважливіших завдань, що вирішується на практичних заняттях зі спецкурсу, є створення психологічного клімату, який сприяє інтенсивному спілкуванню студентів один з одним та з викладачем, що забезпечується діалогічною формою, яка передбачає можливість висловитися і викласти свою думку. При цьому позиція рівноправних учасників вирішення проблеми спонукає студентів стати в діалозі на позиції співрозмовника, який, будучи джерелом інформації та лідером спілкування, визнає право кожного не тільки на партнерство, але й на власну думку, самостійність у судженнях.

Зазначимо, що провідною формою організації освітнього процесу ми бачимо соціально-психологічний тренінг, спрямований на подолання недоліків у стилі спілкування та його вдосконалення через моделювання типових реальних комунікативних ситуацій спілкування. При цьому комунікативні вміння, що розвиваються у тренінговій групі, включають опис поведінки, комунікацію почуттів, активне слухання, зворотний зв'язок, успішне оволодіння якими зводить до мінімуму відчуженість, покращує настрій, формує готовність до співпраці (Бацевич, 2004).

Тренінговий комплекс вправ представлений у вигляді циклів, спрямованих на практичне оволодіння елементами

комунікативної компетентності, що сприяють формуванню професійної готовності до педагогічного спілкування; на оволодіння всією системою спілкування у конкретній життєвій та педагогічній ситуації.

Тренінгові вправи, що виконуються в рамках рольових ігор, розкривають студентів, надають силу уяві, знімають збентеження, сором'язливість і невпевненість (Когут, 2015).

Для формування комунікативної компетентності студентів ефективним способом вважаємо рольову гру, орієнтовану на вироблення та закріплення професійної поведінки, розвиток здатності до самопізнання та групової гри. Завдяки використанню рольових функцій ігрове спілкування дає змогу адаптуватися до складного світу речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю та суспільством, правильно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, сприяючи виробленню навичок компетентності спілкування та поведінки.

Отже, рольові ігри дають змогу за умови високої активності учнів формувати комунікативну компетентність, оскільки вчать слухати, обробляти та використовувати отриману інформацію, сприймати і розуміти людину, її психологічний стан та мотиви поведінки. Для розвитку умінь сприймати, розуміти іншу людину і знаходити потрібні форми спілкування з різними людьми доцільно використовувати рольову гру «Міміки і жести вчителя», у межах якої учасникам потрібно мімікою, жестами, репліками показати реакцію, поведінку людини у конкретній ситуації.

У рольових іграх ставляться завдання, вирішуються проблеми, розігруються ролі, які можуть бути різноманітними: чоловік, дружина, дитина, перехожий, знайомий, вчитель, учень тощо. Який би не був сюжет, запропонований для програвання,

він завжди містить соціальні стосунки та соціально значущу поведінку. Через гру вони стають предметом аналізу, оцінки та освоєння. Розвивається здатність до самооцінки, саморегуляції поведінки тощо (Варга, 2017; Стамбульська, 2018).

Ігрова за формою діяльність студентів у процесі вивчення курсу переслідують також пізнавальні та виховні цілі. Уміння і навички етичної поведінки та виховання засвоюються легко й невимушено, отже, більш ефективно. Сам процес гри для студентів завжди цікавий, приносить задоволення, емоційно забарвлений. В ігровій обстановці, живому спілкуванні з викладачем та іншими студентами вдосконалюється професійна культура.

Задля розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів, комунікативних умінь у спілкуванні, а також для створення психологічної комфортної обстановки в групі рекомендуємо також використовувати метод моделювання педагогічних ситуацій на практичних заняттях з психолого-педагогічного практикуму. Педагогічна ситуація у психолого-педагогічній літературі розуміється як сукупність умов та обставин, які вимагають від вчителя швидкого прийняття педагогічно правильних рішень (Гаврилюк, 2007, с. 89). Уміння знаходити оптимальне педагогічне вирішення ситуації є важливою ознакою професійної готовності до педагогічного спілкування.

Отже, запропоновані в процесі реалізації спецкурсу інтерактивні форми й методи навчання сприяють виробленню таких інтерактивних умінь та навичок: діагностування та оцінювання співрозмовників; правильний розподіл та добір ефективних стратегій взаємодії; використання сенсорних каналів вербальних та невербальних ключів доступу; вирішення спірних ситуацій, зняття конфліктних думок; ведення групової та міжгрупової

дискусії, підбиття підсумків формулювання колективних результатів, здійснення їх презентацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Комунікативна компетентність характеризується володінням культурними нормами, етикетом ділового спілкування; володінням різноманітними комунікативними, інтерактивними, перцептивними, презентаційними вміннями та навичками, вербальними та невербальними засобами спілкування; моделями, стратегіями, ефективним стилем та формами взаємодії; техніками переконливого та навіюваного впливу на партнерів, умінням встановлювати зворотний зв'язок. Психолого-педагогічна робота з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету має передбачати реалізацію інтерактивних форм і методів навчання. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в реалізації на практиці розробленої навчально-виховної роботи з формування комунікативної компетентності студентів університету.

Література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Варга Л. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій : дис. ... к. пед. н.: 13.00.04 / «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2017. 181 с.
3. Гаврилюк О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : дис. ... к. пед. н.: 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2007. 177 с.
4. Когут І. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... к. пед. н.: 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка. Полтава, 2015. 178 с.

5. Коношенко С., Коношенко Н., Трубник І. Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 1(355). С. 173–180. DOI [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-173-179](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179)

6. Стамбульська Т. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2018. 316 с.

References

1. Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Basics of communicative linguistics]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

2. Varha, L. (2017). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii* [Formation of communicative culture of future teachers by means of interactive technologies]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Havryliuk, O. (2007). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy pozaaudytornoï roboty* [Formation of communicative culture of future teachers by means of extra-curricular work]. *Candidate's thesis*. Kryvyi Rih [in Ukrainian].

4. Kohut, I. (2015). *Formuvannia profesii-no-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia* [Formation of professional and pedagogical communicative competence of the future teacher]. *Candidate's thesis*. Poltava [in Ukrainian].

5. Konoshenko, S., Konoshenko, N., & Trubnyk, I. (2023). *Sutnist i struktura komunikatyvnoi kultury maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery* [The essence and structure of the communicative culture of the future specialist in the social sphere]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(355), 173–180.

DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1\(355\)-173-179](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179) [in Ukrainian].

6. Stambulska, T. (2018). *Formuvannia kultury movlennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u protsesi profesiinoï pidhotovky* [Formation of speech culture of future primary school teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Зміст психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетентності студентів в умовах педагогічного університету. Змістовний аспект формування комунікативної компетентності студентів педагогічного університету представлено у вигляді системи знань комунікативного досвіду педагога, зафіксованого у сфері понять, предметних та соціальних норм і цінностей. Залежно від функціонального призначення, класифіковано такі види знань: конкретно-предметний, концептуальний і процедурно-психологічний.

Запропоновано спецкурс «Культура спілкування та професійна етика вчителя», зміст якого спрямовано на формування комунікативних умінь студентів, етикетних норм у діяльності педагога, оволодіння комунікативною культурою, вироблення здатності аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії. вилучення з кожної ситуації спілкування необхідної інформації. Аргументовано, що для успішної реалізації мети та завдань спецкурсу психолого-педагогічна діяльність в університеті має організовуватися за такими двома напрямками: організація на заняттях спілкування як актуальної діяльності, що приносить задоволення; рефлексивна діяльність групи щодо спілкування. Висвітлено такі інтерактивні форми й методи

навчання, що сприяють виробленню інтерактивних умінь та навичок: діагностування та оцінювання співрозмовників; правильний розподіл та добір ефективних стратегій взаємодії; використання сенсорних каналів вербальних та невербальних ключів доступу; вирішення спірних ситуацій, зняття конфліктних думок; ведення групової дискусії, підбиття підсумків формулювання колективних результатів, здійснення їх презентацій.

Ключові слова: комунікативна компетентність, психолого-педагогічна робота, зміст, студент, університет.

Konoshenko S. V., Konoshenko N. A., Trubnyk I. V. The Content of Psychological and Pedagogical Work on the Formation of Students' Communicative Competence in the Conditions of a Pedagogical University

The article is devoted to the problem of forming students' communicative competence in the conditions of a pedagogical university. The meaningful aspect of the formation of communicative competence of students of a pedagogical university is presented in the form of a knowledge system of a teacher's communicative experience, recorded in the field of concepts, subject and social norms and values. Depending on the functional purpose, the following types of knowledge are classified: concrete-subject,

conceptual and procedural-psychological.

A special course "Culture of communication and professional ethics of a teacher" is offered, the content of which is aimed at forming students' communication skills, etiquette norms in the activity of a teacher, mastering communicative culture, developing the ability to analyze situations of interpersonal interaction; extracting the necessary information from each communication situation. It is argued that for the successful implementation of the purpose and tasks of the special course, psychological and pedagogical activity at the university should be organized in two directions: the organization of communication in classes as an actual activity that brings pleasure; reflexive activity of the group in relation to communication. Interactive forms and methods of learning that contribute to the development of interactive abilities and skills are highlighted: diagnosing and evaluating interlocutors; correct distribution and selection of effective interaction strategies; use of sensory channels of verbal and non-verbal access keys; resolution of controversial situations, removal of conflicting opinions; leading a group discussion, summarizing the formulation of collective results, making their presentations.

Key words: communicative competence, psychological and pedagogical work, content, student, university.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:004.8:81'25

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-74-80

Полтавський Сергій Олександрович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

spoltavsky@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0087-1804>

Для цитування: Полтавський С. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх перекладачів в умовах цифрової трансформації освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 74–80. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-74-80](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-74-80)

References (стандарт APA): Poltavskyi, S. O. (2026). Informatiino-komunikatsiina kompetentnist maibutnikh perekladachiv v umovakh tsyfrovoyi transformatsii osvity [Information and Communication Competence of Future Translators in the Context of Digital Transformation of Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 74–80. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-74-80](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-74-80) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровою трансформацією, що охоплює всі рівні освітньої системи та зумовлює зміну підходів до підготовки фахівців різних галузей. Особливо відчутними ці зміни є у сфері перекладацької освіти, де професійна діяльність перекладача дедалі більше пов'язана з використанням інформаційних ресурсів, цифрових інструментів, автоматизованих систем перекладу та інтелектуальних технологій обробки мовної інформації. У цих умовах перекладач виступає не лише мовним посередником між культурами, але й активним користувачем сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, здатним ефективно працювати з великими обсягами інформації, цифровими перекладацькими платформами та системами машинного перекладу.

Зазначені тенденції зумовлюють необхідність формування у майбутніх перекладачів

інформаційно-комунікаційної компетентності як важливої складової частини їхньої професійної підготовки. Така компетентність передбачає здатність ефективно використовувати інформаційні ресурси, цифрові інструменти та сучасні технології у процесі перекладацької діяльності. У контексті цифрової трансформації освіти вона набуває особливого значення, оскільки забезпечує готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах постійного розвитку інформаційних технологій і змін на ринку перекладацьких послуг. Таким чином, проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів є актуальною як з наукового, так і з практичного погляду та потребує подальшого теоретичного осмислення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної підготовки перекладачів та формування їхніх професійних компетентностей активно досліджується

у сучасній педагогічній і перекладознавчій науці. Значну увагу науковці приділяють питанням використання інформаційно-комунікаційних технологій у перекладацькій діяльності та їх інтеграції у процес професійної підготовки перекладачів. Зокрема, у працях українських учених досліджуються різні аспекти формування інформаційної компетентності перекладача, використання цифрових ресурсів у перекладацькій діяльності та організації професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти (Бережний, Агейчева, 2025; Плис, Щигло, 2025; Москаленко, 2024).

У дослідженнях О. Корінської (Корінська, 2025), Ю. Лободи (Лобода, 2025) розглядаються питання формування інформаційної компетентності перекладачів, використання інформаційних технологій у перекладацькій діяльності та організації професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері перекладу. У цих працях підкреслюється, що сучасний перекладач повинен володіти навичками роботи з електронними словниками, корпусами текстів, термінологічними базами та системами машинного перекладу.

У зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється впливу цифрових технологій на перекладацьку професію та необхідності модернізації перекладацької освіти (Hazaee, Qassem, 2024; Cai, Tan, Huang, 2025; Dakey, Akapro, 2025). Дослідники наголошують на тому, що розвиток цифрових технологій змінює характер перекладацької діяльності та потребує формування у майбутніх перекладачів нових технологічних і інформаційних навичок. Водночас аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів у контексті цифрової трансформації освіти потребує подальшого дослідження, зокрема щодо визначення структури цієї компетентності та педагогічних умов її формування.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів та визначення її ролі у професійній підготовці фахівців у контексті цифрової трансформації освіти.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури застосовувався для вивчення сучасних підходів до формування професійних компетентностей майбутніх перекладачів та використання інформаційно-комунікаційних технологій у перекладацькій освіті. Метод порівняльного аналізу дав змогу визначити основні тенденції розвитку перекладацької освіти в умовах цифровізації та виявити ключові вимоги до професійної підготовки перекладачів. Узагальнення та систематизація наукових джерел сприяли визначенню сутності та структури інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства інформаційно-комунікаційна компетентність розглядається як одна з ключових складових частин професійної компетентності фахівця (Опалюк, 2022). Для майбутніх перекладачів вона набуває особливого значення, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з опрацюванням значних обсягів інформації, використанням цифрових ресурсів і спеціалізованих перекладацьких інструментів. У контексті цифрової трансформації освіти інформаційно-комунікаційна компетентність виступає інтегративною характеристикою професійної підготовки перекладача, яка поєднує знання, уміння та навички ефективної роботи з інформацією і сучасними технологіями (Писанко, Зайцева, 2022).

Аналіз наукових джерел дає змогу розглядати інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх перекладачів як складну багатокомпонентну систему (Горошкін, 2018). У її структурі доцільно виокремити інформаційний, технологічний, комунікативний, когнітивний та етичний компоненти, які пов'язані між собою та забезпечують ефективну професійну діяльність перекладача.

Першим важливим елементом структури цієї компетентності є інформаційний компонент. Він передбачає здатність майбутнього перекладача здійснювати пошук, аналіз, відбір та систематизацію інформації, необхідної для виконання перекладацьких завдань. У процесі перекладу фахівець постійно звертається до різних інформаційних джерел: електронних словників, термінологічних баз даних, спеціалізованих довідників, наукових статей, корпусів текстів та інших ресурсів. Ефективна робота з такими джерелами потребує сформованих навичок інформаційного пошуку, критичного оцінювання інформації та її адаптації до конкретного перекладацького контексту. У процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів важливо формувати вміння працювати з різними типами інформаційних ресурсів, використовувати цифрові бібліотеки, електронні бази даних та спеціалізовані перекладацькі платформи (Кудря, 2023).

Не менш важливим елементом інформаційно-комунікаційної компетентності є технологічний компонент. Він передбачає здатність майбутніх перекладачів ефективно використовувати сучасні інформаційні технології у процесі перекладацької діяльності. Сьогодні перекладацька практика активно використовує різноманітні програмні засоби, як-от: системи комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools), системи машинного перекладу, програмне забезпечення для керування перекладацькими

проектами, інструменти створення термінологічних баз та системи контролю якості перекладу. Уміння працювати з такими технологіями значно підвищує ефективність перекладацького процесу та дає змогу оптимізувати виконання професійних завдань. Отже, в процесі підготовки майбутніх перекладачів необхідно забезпечити формування навичок використання сучасних перекладацьких програмних засобів, роботи з електронними корпусами текстів, термінологічними базами та системами автоматизованого перекладу (Башманівський, Вигівський, Мокотун, 2020).

Наступним важливим елементом структури інформаційно-комунікаційної компетентності є комунікативний компонент. Він передбачає здатність майбутнього перекладача ефективно взаємодіяти з іншими учасниками перекладацького процесу. У сучасних умовах перекладацька діяльність часто здійснюється у форматі командної роботи, що потребує використання цифрових засобів комунікації, онлайн-платформ для спільної роботи та систем керування перекладацькими проектами. Перекладач повинен уміти обговорювати перекладацькі рішення, уточнювати вимоги замовника, узгоджувати термінологію з іншими членами команди та представляти результати власної роботи. Формування комунікативного компонента інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає розвиток навичок професійної комунікації, аргументації перекладацьких рішень та використання цифрових комунікаційних платформ (Фабрична, 2021).

Важливе місце у структурі цієї компетентності посідає когнітивний компонент, який пов'язаний з розвитком аналітичного мислення майбутніх перекладачів та їхньою здатністю до критичного аналізу інформації. У процесі перекладацької діяльності фахівець повинен не лише

відтворювати зміст тексту іншою мовою, але й аналізувати контекст, інтерпретувати значення термінів, враховувати культурні особливості та прагматичні аспекти комунікації. Особливо важливим цей компонент стає в умовах використання автоматизованих перекладацьких систем і технологій штучного інтелекту, результати роботи яких потребують критичного оцінювання та редагування. Формування когнітивного компонента передбачає розвиток навичок аналізу перекладених текстів, виявлення помилок машинного перекладу та прийняття обґрунтованих перекладацьких рішень (Корінська, 2025).

Окремим елементом структури інформаційно-комунікаційної компетентності є етичний компонент, який набуває особливого значення в умовах цифровізації перекладацької діяльності. Використання цифрових ресурсів і автоматизованих перекладацьких систем пов'язано з питаннями академічної доброчесності, конфіденційності інформації та відповідальності перекладача за якість виконаної роботи. Майбутній перекладач повинен усвідомлювати етичні аспекти використання інформаційних ресурсів, дотримуватися норм професійної етики та забезпечувати конфіденційність інформації, з якою він працює.

Таким чином, інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх перекладачів є складною багатокомпонентною системою, що охоплює інформаційний, технологічний, комунікативний, когнітивний та етичний компоненти. Її формування в умовах цифрової трансформації освіти передбачає інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки перекладачів, створення практико-орієнтованого навчального середовища та розвиток у студентів здатності ефективно працювати з цифровими ресурсами у перекладацькій діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інформаційно-комунікаційна компетентність є важливою складовою частиною професійної підготовки майбутніх перекладачів у сучасних умовах цифрової трансформації освіти. Вона забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно використовувати інформаційні ресурси, цифрові технології та спеціалізовані перекладацькі інструменти у професійній діяльності.

Результати дослідження свідчать про те, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів потребує системної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у зміст професійної підготовки, використання сучасних цифрових ресурсів у навчальному процесі та створення умов для активної професійно спрямованої діяльності студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних методик формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів, а також із дослідженням можливостей використання технологій штучного інтелекту у процесі їхньої професійної підготовки.

Література

1. Башманівський О., Вигівський В., Моко-тун С. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання перекладу. *Українська полоністика*. 2020. №17. С.86–93. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.17.2020.ped-1>
2. Бережний А., Агейчева А. Цифрова компетентність бакалавра філології (перекладача): сутність, зміст та структура. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. Вип. 32(61). С. 10–32. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32\(61\)](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32(61))
3. Горошкін І. Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості

майбутнього перекладача. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 158–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_25

4. Корінська О. Формування інформаційної культури майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки в університетах : дис. ... д-ра філософії: 011 «Освітні, педагогічні науки» / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2025. 231 с.

5. Кудря М. Кейс-технології для ефективного вивчення іноземної мови. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 92. С. 248–256. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.23>

6. Лобода Ю. Компетентнісно орієнтовані методи навчання перекладу у вищій школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 10(50). С. 2060–2071. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-2060-2071](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-2060-2071)

7. Москаленко О. Креативність у професійній підготовці майбутніх перекладачів: педагогічний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73. С. 170–174. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.33>

8. Опалюк Т. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 8. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-006>

9. Писанко М., Зайцева І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з усного перекладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 186–202. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4205>

10. Плис Є., Щигло Л. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Перевірені часом і нові наукові парадигми ХХІ століття. Серія «Навчання і викладання у багатомовному світі у цифровому форматі»*. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2025. С. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.20535/IWPOK3.2025.art.31>

11. Фабрична Я. Сучасні тенденції у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педаго-*

гіка». 2021. № 2(22). С. 284–290. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-31>

12. Cai L., Tan H., Huang M. Technology competence training of translation educators in the age of technology-and-information empowerment: A Chinese perspective. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 3. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251365384>

13. Dakey L. E., Akakpo M. G. Urgency of digital literacy in translator education – A survey of students in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101835>

14. Hazaea A., Qassem M. Translation competence in translator training programs at Saudi universities: Empirical study. *Open Education Studies*. 2024. Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0029>

References

1. Bashmanivskyi, O., Vyhivskyi, V., & Mokotun, S. (2020). Vykorystannia suchasnykh informat-siynykh tekhnolohii u protsesi navchannia perekladu [The use of modern information technologies in translation training]. *Ukrainska polonistyka – Ukrainian Polonistics*, (17), 86–93. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.17.2020.ped-1> [in Ukrainian].

2. Berezhnyi, A., & Aheicheva, A. (2025). Tsyfrova kompetentnist bakalavra filolohii (perekladacha): sutnist, zmist ta struktura [Digital competence of a bachelor of philology (translator): Essence, content and structure]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity: Seriya "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Postgraduate Education: Collection of Scientific Papers. Series "Pedagogical Sciences"*, 32(61), 10–32. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32\(61\)](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32(61)) [in Ukrainian].

3. Horoshkin, I. (2018). Perekladatska kompetentnist yak indykator sformovanosti movnoi osobystosti maibutnoho perekladacha [Translation competence as an indicator of the formation of the linguistic personality of a future translator]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (3), 158–168. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_25 [in Ukrainian].

4. Korinska, O. (2025). Formuvannia informat-siinoi kultury maibutnykh perekladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky v universytetakh [Formation

of information culture of future translators in the process of professional training in universities]. *Doctor's thesis*. Poltava [in Ukrainian].

5. Kudria, M. (2023). Keis-tekhnologii dlia efektyvnoho vyvchennia inozemnoi movy [Case technologies for effective foreign language learning]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality*, (92), 248–256. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.23> [in Ukrainian].

6. Loboda, Yu. (2025). Kompetentnisno oriietovani metody navchannia perekladu u vyshchii shkoli [Competence-oriented methods of translation teaching in higher education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii – Scientific innovations and advanced technologies*, 10(50), 2060–2071. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-2060-2071](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-2060-2071) [in Ukrainian].

7. Moskalenko, O. (2024). Kreatyvnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv: pedahohichnyi aspekt [Creativity in professional training of future translators: Pedagogical aspect]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, (73), 170–174. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.33> [in Ukrainian].

8. Opaliuk, T. (2022). Tsyfrova kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Digital competence as a component of professional competence of philology students]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 10(8), 42–46. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-006> [in Ukrainian].

9. Pysanko, M., & Zaitseva, I. (2022). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z usnoho perekladu [The use of information and communication technologies in professional training of future interpreters]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 88(2), 186–202. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4205> [in Ukrainian].

10. Plys, Ye., & Shchychlo, L. (2025). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Formation of professional competence of future translators by means of information and communication technologies]. In: *Perevireni chasom i novi naukovi paradyhmy XXI stolittia. Seriiia*

“Navchannia i vykladannia u bahatomovnomu sviti u tsyvrovomu formati” – Time-tested and new scientific paradigms of the 21st century. Series “Learning and teaching in a multilingual world in digital format”. (pp. 159–163). Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho, Vyd-vo “Politekhnik”. DOI: <https://doi.org/10.20535/IWPOK3.2025.art.31> [in Ukrainian].

11. Fabrychna, Ya. (2021). Suchasni tendentsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [Modern trends in the professional training of future translators]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia “Pedahohika” – Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy”*, 2(22), 284–290. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-31> [in Ukrainian].

12. Cai, L., Tan, H., & Huang, M. (2025). Technology competence training of translation educators in the age of technology-and-information empowerment: A Chinese perspective. *SAGE Open*, 15(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251365384> [in English].

13. Dakey, L. E., & Akakpo, M. G. (2025). Urgency of digital literacy in translator education: A survey of students in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open*, (12). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101835> [in English].

14. Hazaea, A., & Qassem, M. (2024). Translation competence in translator training programs at Saudi universities: Empirical study. *Open Education Studies*, (6). DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0029> [in English].

Полтавський С. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх перекладачів в умовах цифрової трансформації освіти

У статті розглянуто проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій та їх активним впровадженням у професійну перекладацьку діяльність, що потребує модернізації підходів до підготовки перекладачів у закладах вищої освіти. У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення сутності

інформаційно-комунікаційної компетентності та окреслено її роль у професійній підготовці майбутніх перекладачів. Визначено, що в умовах цифровізації освіти інформаційно-комунікаційна компетентність виступає важливою складовою частиною професійної компетентності перекладача та передбачає здатність ефективно використовувати інформаційні ресурси, цифрові технології та спеціалізовані перекладацькі інструменти у процесі професійної діяльності. У статті обґрунтовано структуру цієї компетентності, що включає інформаційний, технологічний, комунікативний, когнітивний та етичний компоненти. Розкрито зміст кожного з компонентів та їхні значення для професійної діяльності перекладача. Зроблено висновок, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів є важливим напрямом модернізації перекладацької освіти та сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутні перекладачі, цифрова трансформація освіти, інформаційні технології, професійна підготовка перекладачів.

Poltavskiy S. O. Information and Communication Competence of Future Translators in the Context of Digital Transformation of Education

The article discusses the problem of forming information and communication competence

of future translators in the context of digital transformation of education. The relevance of the study is conditioned by the rapid development of information technologies and their active implementation in professional translation activities, which requires modernization of approaches to the training of translators in higher education institutions. The paper analyzes modern scientific approaches to defining the essence of information and communication competence and outlines its role in the professional training of future translators. It is determined that in the context of the digitalization of education, information and communication competence is an important component of a translator's professional competence and implies the ability to effectively use information resources, digital technologies, and specialized translation tools in the process of professional activity. The article substantiates the structure of this competence, which includes informational, technological, communicative, cognitive, and ethical components. The content of each component and its significance for the professional activity of a translator are revealed. It is concluded that the formation of information and communication competence of future translators is an important direction in the modernization of translation education and contributes to the training of specialists capable of working successfully in a digital society.

Key words: information and communication competence, future translators, digital transformation of education, information technologies, professional training of translators.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

АКТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ «НЕСТАБІЛЬНОСТІ НАВИЧОК»

УДК 37.091.12

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-81-90

Пугач Сергій Васильович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна.

1610markus@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3998-3443>

Для цитування: Пугач С. В. Актуальні особливості професійної підготовки майбутніх вчителів технологічної освіти в умовах «нестабільності навичок». *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 81–90. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-81-90](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-81-90)

References (стандарт APA): Puhach, S. V. (2026). Aktualni osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv tekhnolohichnoi osvity v umovakh “nestabilnosti navychok” [Current Features of the Professional Training of Future Technological Education Teachers in the Context of “Skills Instability”]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 81–90. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-81-90](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-81-90) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Реконструюючи динаміку деактуалізації навичок нинішніх працівників, автори аналітичного звіту про майбутнє ринку праці Всесвітнього економічного форуму зазначають, що близько 39% із цих навичок будуть трансформовані або застаріють упродовж 2025–2030 років (World Economic Forum, 2025, с. 6). Така динаміка особливо привертає до себе увагу в контексті сучасних дискусій про кризу актуальності освіти, яка полягає у тому, що «більшість освітніх систем не забезпечують нові покоління цінностями, знаннями та навичками, необхідними для процвітання у сучасному складному світі» (Special Adviser of the Secretary-General on the Transforming Education Summit and the UNESCO Transforming Education Summit Secretariat, 2019, с. 1). За таких умов цілком закономірно постають питання, на зразок тих, що сформульовані в межах проєкту

«Майбутнє освіти та навичок 2030», започаткованого Організацією економічного співробітництва та розвитку, а саме: які знання, навички, цінності будуть потрібні сучасним учням для успіху в майбутньому і які саме освітні системи здатні ефективно формувати та розвивати ці знання, навички й цінності? (OCED, 2018). У контексті пошуку відповідей на зазначені питання найбільш акцентованою постає проблема релевантності професійної підготовки майбутніх учителів запитам і викликам мінливого й невизначеного світу.

Аналіз актуальних досліджень, присвячених сучасному стану педагогічної освіти дає змогу говорити про те, що нині склалося стійке усвідомлення необхідності переосмислення засадничих принципів, змісту та форми педагогічної освіти, підкреслюється критична важливість її трансформації, спрямованої на підвищення якості підготовки здобувачів

педагогічного фаху, забезпечення їх знаннями, навичками та цінностями, необхідними для ефективного виконання професійних функцій. У цьому зв'язку окремий науковий інтерес та практичну значущість становлять питання, пов'язані із якісною підготовкою майбутніх учителів технологічної освіти, професійна діяльність яких набуває особливо важливого значення в технологічно насиченому світі та в умовах швидко змінюваного ринку праці.

Різноманітність чинників, детермінуючих удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти, перебуває в центрі дослідницької уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. На важливості розвитку дослідницьких навичок у майбутніх учителів технологічної освіти наголошують французька дослідниця М. А. Імпедово, австралійський науковець Дж. Вільямс. Наукові розвідки американських науковців М. А. Роуз, С. Шамвей, В. Картера, Дж. Браун присвячені виявленню різноманітних чинників, які сприяють розвитку «ідеальних компетентностей» учителів технологічної освіти. Проблема вдосконалення навчальних програм з технологічної освіти артикулюється новозеландською дослідницею К. Лі.

Науково-теоретичній рефлексії з боку українських дослідників піддаються питання, пов'язані з особливостями підготовки майбутніх учителів технологічної освіти (С. Подолянчук, М. Близнюк, О. Драшко, О. Кудря, Л. Шевченко, С. Єфіменко), формуванням та розвитком їх професійної компетентності (Л. Оршанський, В. Люльченко, Л. Сусло, Н. Носовець, О. Марущак, І. Маркус та інші). Концептуально-теоретичне осмислення підготовки майбутніх учителів технологічної освіти представлено в наукових доробках В. Курок, М. Пригодія. Теоретичним та

практичним аспектам підготовки майбутніх учителів технологій на засадах інтегрованого навчання присвячені наукові праці Д. Кільдерова. Водночас у межах сучасної теоретизації зазначеної проблеми спостерігається брак дослідницької уваги до питань, пов'язаних із формуванням правової компетентності майбутніх учителів технологічної освіти. Фрагментарна представленість у науково-педагогічному дискурсі окресленого аспекту актуалізує наукові пошуки, сконцентровані на правовій освіті здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі. З огляду на зазначене **мета цієї статті** полягає в обґрунтуванні практичної необхідності правової підготовки як професійно значимої для майбутніх учителів технологічної освіти.

Методи та методики дослідження представлені сукупністю загальнонаукових і конкретно-наукових методів. Принцип єдності аналізу та синтезу дав можливість забезпечити цілісність дослідження, його релевантність сучасним тенденціям у галузі педагогічної освіти. Застосування методу аналізу документів сприяло визначенню рівня відображення правового освітнього компонента у змісті професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти, його відповідність сучасним вимогам компетентісно орієнтованого навчання. З позицій міждисциплінарного підходу обґрунтовується необхідність подолання вузькоспеціалізованих знань здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Імперативом щодо сучасних систем освіти є те, що навчання повинно бути актуальним ринку праці. Разом із тим у багатьох аналітичних звітах наголошується на тому, що більшість навичок, які набуваються здобувачами освіти сьогодні, ризикують втратити свою актуальність у найближчому майбутньому внаслідок стрімко

змінюваного ринку праці. Це спричиняє зростання вимог до освітніх систем і процесу навчання. Як підкреслює директор Директорату ОСЕР з питань освіти і навичок А. Шлейхер, освіта вже не зводиться лише до того, щоб чогось навчати студентів, значно важливішим стає навчити їх орієнтуватися в дедалі складнішому, нестабільному й невизначеному світі, надавати їм ефективні інструменти, які допоможуть знайти власний шлях у цьому світі (OCED, 2019, с. 2).

Вважається, що траєкторію трансформації ринку праці визначатимуть кілька макротрендів: технологічні та демографічні зміни, гео економічна фрагментація та економічна невизначеність, зелений перехід, які, зі свого боку, зумовлюють перелік професійних навичок, релевантних мінливому ринку праці. Для подолання невідповідності між навичками працівників та попиту ринку праці, згідно з деякими опитуваннями роботодавців, критично важливими є і залишатимуться надалі навички у сфері технологій, забезпечення кібербезпеки, загальна технологічна грамотність. Крім того, серед ключових навичок визначаються креативне мислення, гнучкість, стійкість, адаптивність. Тож, як зауважує голова Міжнародної комісії з перспектив освіти С.-В. Зевде, «освіта повинна формувати навички, необхідні на робочих місцях XXI століття, з урахуванням мінливого характеру праці та різних способів забезпечення економічної безпеки» (International Commission on the Future of Education, 2021, с. vii). Разом із тим очевидно і те, що редукція освітнього процесу до підготовки здобувачів освіти до успішної професійної діяльності, забезпечення власного економічного добробуту є концептуально хибною і може призвести до ситуаційного характеру системи освіти, яка активно реагує на зміни

економічної кон'юнктури, ринку праці, демонструючи водночас певну байдужість до стратегічних цілей освіти, орієнтованих на забезпечення сталого розвитку та побудову стійкого суспільства. У цьому зв'язку показовою є теза, артикульована в доповіді ЮНЕСКО «Освіта для Цілей сталого розвитку: завдання навчання», про те, що не будь-яка освіта сприяє сталому розвитку. Освіта, спрямована суто на економічне зростання, може, навпаки, призвести до посилення нераціональних і несталих моделей споживання (UNESCO, 2017, с. 7). Отже, у центр дискусій про сучасні системи освіти висуваються питання професійної підготовки майбутніх учителів з акцентом на міждисциплінарність. Особливого значення міждисциплінарний підхід набуває в процесі підготовки здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі з огляду на домінування моделі професійної підготовки, зорієнтованої на формування технологічно зумовлених умінь та навичок, привалювання технічного мислення. Розмірковуючи над удосконаленням технологічної освіти, американські дослідники К. Зуга та Д. Бйорквіст слушно зауважують, що у випадку, коли основний наголос у навчанні робиться на ознайомленні здобувачів освіти з технічними засобами та новітніми технологіями, а не на інтелектуальній діяльності, пов'язаній з виявленням і розв'язанням проблем, потенціал освітнього процесу використовується не повною мірою. З огляду на стрімкий розвиток технологій надмірна захопленість технічними пристроями загрожує тим, що отримані знання швидко втраять актуальність, натомість сформована в процесі навчання здатність генерувати ідеї, критично мислити та конструювати рішення мають довготривалу цінність і забезпечують стійкість та адаптивність в умовах постійних технологічних

змін та прискорених інновацій (Zuga & Bjorkquist, 1989). Таким чином, пріоритетність формування технологічної грамотності не спростовує значимість міждисциплінарних компетентностей, особливе місце серед яких посідає правова компетентність, адже в освітньому середовищі чи не щодня виникають ситуації, які потребують правильного правового реагування, прийняття обґрунтованих з погляду чинного законодавства й етики рішень, знання прав та обов'язків учасників освітнього процесу і таке інше. Крім того, з огляду на важливу роль учителя в процесі формування особистості та демократичної громадянськості правова грамотність педагогів являє собою «стратегічне інвестування у правову культуру майбутніх поколінь» (Khudoiberganov, 2025, с. 117), тому генерування правових знань, прищеплення правових цінностей і поваги до закону є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя.

Та обставина, що право «охоплює весь спектр людської діяльності; немає жодної сфери, якої б воно не торкалося» (Gower, 1950, с. 170), не дає можливості ігнорувати правовий аспект у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. При цьому передусім слід враховувати те, що правова підготовка здобувачів педагогічного фаху спрямована не на формування «експерта з права», а на забезпечення належного рівня правових знань, умінь і навичок, формування системи громадянських і морально-етичних цінностей. В умовах посилення авторитарних тенденцій, ерозії світового порядку, заснованого на загальних цінностях, сформульованих у Загальній декларації прав людини, кризи цінностей, про що свідчить зростання корупції, нетерпимості, нормалізації насильства (International Commission on the Future of Education, 2021, с. 9), спостерігається активна

апеляція до освіти як критично важливого чинника демократичної стійкості суспільства. Освіта розглядається як така, що відіграє провідну роль в утвердженні принципу верховенства права та формуванні культури законності. По суті освіта виконує важливу захисну функцію, зміцнюючи здатність здобувачів освіти протистояти складним життєвим ситуаціям і долати їх. Реалізація зазначених ролі та функції можлива засобом заохочення учнів до поваги й застосування принципів верховенства права у повсякденному житті, шляхом формування в учнів відповідної системи знань, цінностей, установок і моделей поведінки, які є необхідними для постійного вдосконалення та відтворення верховенства права в суспільстві загалом (UNESCO, 2019, с. 10). Отже, педагогічна освіта повинна сприяти формуванню правової компетентності майбутніх учителів. Водночас дефіцит правових знань, несформованість у майбутніх учителів правових умінь і навичок, а також недостатній рівень готовності до їх практичного застосування значно підвищують ризики, пов'язані з поширенням правового нігілізму, корупційних практик і нехтуванням принципами академічної доброчесності в освітньому процесі. Це призводить до звуження простору академічної свободи і загалом спричиняє девальвацію фундаментальних цінностей права. У цьому контексті заслуговує на увагу твердження американського професора права Д. П. Х'юберта про те, що хибне тлумачення або ігнорування правових вимог може звести нанівець багато з того, чого прагнуть досягти освітяни (Zirkel, 2006, с. 494). До того ж учителі виконують свою професійну діяльність в режимі реального часу, що позбавляє їх можливості переглянути чи скоригувати своє рішення / реакцію (Schleicher, 2018, с. 90), що обґрунтовує необхідність

правової підготовки як професійно значимої для майбутніх учителів.

В нинішніх умовах професійна підготовка майбутніх учителів не лише передбачає глибоке оволодіння знаннями з предмета, методикою та технологіями викладання, але й зорієнтована на становлення педагога як суб'єкта формування та розвитку в учнів знань, умінь і навичок, які є критично важливими для їх успішного життя та професійної самореалізації, сталого розвитку суспільства. Безпрецедентна цифрова трансформація усіх сфер життєдіяльності людини і суспільства, стрімкі темпи технологічного розвитку, «мінливість сучасності» посилюють вимоги до освіти, яка «повинна забезпечити навички та компетентності, необхідні для функціонування в цьому сучасному світі» (OECD, 2020, с. 10). Також учням потрібна підтримка з боку вчителів у формуванні ставлення та системи цінностей, які спрямовуватимуть їх до етичних і відповідальних дій (OECD, 2019, с. 5). Очевидно, що ефективне виконання цих завдань можливе лише за умови, якщо сам учитель володіє відповідними знаннями, уміннями, навичками, ціннісними орієнтаціями й установками, які він покликаний формувати та розвивати у своїх учнів.

Освіта молодого покоління – це «акт надзвичайної відповідальності», який має довготривалі політичні, економічні, правові, соціокультурні наслідки як для окремої особи, так і суспільства та держави загалом. При цьому освіта в перспективі функціонуватиме в умовах постійних змін, невизначеності та раптових трансформаційних викликів. Для того щоб ефективно долати ці виклики, вчителі повинні володіти глибокими професійними знаннями, уміннями та навичками, які постійно оновлюються. Оскільки викладання, по суті, є «матір'ю всіх професій» і саме воно створює фундамент

та є відправною точкою для формування успішних фахівців, активних громадян і впливових лідерів (Ulferts, 2021, с. 4–9), сучасні вчителі повинні формувати та розвивати у здобувачів освіти «навички XXI століття», які дають змогу людині навчатися впродовж усього життя, збільшують можливості працевлаштування та сприяють відповідальному громадянству у світі, який швидко змінюється (Kumbhakar & Kumar, 2025).

Готовність майбутніх учителів технологічної освіти до професійної діяльності не в останню чергу визначається рівнем їх правової підготовки. При цьому важливо зазначити, що вивчення правових дисциплін студентами неюридичних спеціальностей може стати для них справжнім викликом з огляду на особливості правової термінології, абстрактність юридичної мови, специфіку юридичного мислення. Не менш проблемним аспектом правової підготовки в межах неюридичних освітніх програм є недостатність чіткого усвідомлення її прикладної цінності та безпосереднього зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. За таких умов правові дисципліни сприймаються здобувачами педагогічної освіти як формальний і відірваний від фахового контексту освітній компонент, що істотно знижує навчальну мотивацію і під час вивчення правових дисциплін перетворюється на «байдуже навчання байдужих» (Rigby, Toohey, Toohey, McNamara, 2024, с. 29). До того ж з певними складнощами можуть стикатися й викладачі права, чий професійний досвід пов'язаний переважно з викладанням студентам, які здобувають юридичний фах (Rigby, Toohey, Toohey, McNamara, 2024, с. 26). При цьому деякі складності, з якими стикаються викладачі права, не можуть бути вирішені в індивідуальному порядку. Зокрема, зменшення академічних годин на вивчення правових дисциплін для студентів

неюридичних спеціальностей спричиняє істотне скорочення навчальних курсів з права і навіть повну відмову від правових дисциплін для неюридичних спеціальностей (Шандра, Бедрій, 2022, с. 74). Синтезуючи наведені вище проблемні аспекти набуття правових знань, умінь і навичок студентами неюридичних спеціальностей, виокремимо базові принципи правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти (табл. 1).

Сукупність наведених вище базових принципів визначає векторну спрямованість правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти, націлену на формування у них правової компетентності. У цьому контексті однією з вимог до розробки навчальних програм із правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти є забезпечення взаємозв'язку між знанням компонентом і розвитком комплексу умінь та навичок щодо розпізнавання проблемних ситуацій професійно-правового характеру та їх розв'язання. Акцент у навчальних програмах на вивченні правових аспектів професійно орієнтованих проблем, формування здатності щодо виявлення

й аналізу проявів професійно-правових порушень сприятиме особистому досвіду студентів, усвідомленню того, що професійне середовище динамічне, а не статичне, стимулюватиме у них аналітичне та творче мислення, а також створюватиме додаткові можливості для формування професійно-правової стійкості.

Відомо, що мотивація є одним із ключових чинників, які зумовлюють академічні досягнення й успішність здобувачів освіти. Оскільки потужними мотиваторами навчання визнаються автентичність та актуальність (International Commission on the Future of Education, 2021, с. 50), один із важливих напрямів розробки навчальних програм правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти полягає у тому, щоб зміст навчального матеріалу був контекстуально значимим, тобто враховував особливості майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Окремо слід зважати і на ту обставину, що навчальна програма ніколи не створюється на основі «завершеного знання», тому правова підготовка майбутніх учителів технологічної освіти повинна бути організована на основі динамічного коригування навчальних

Таблиця 1

Базові принципи правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти

Базові принципи правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти	Принцип професійної релевантності Зорієнтованість навчального змісту правової підготовки на специфіку майбутньої професійної діяльності, спрямованість на професійно значущі галузі права, типові правові ситуації професійно-педагогічної діяльності
	Принцип практичної спрямованості (практикоорієнтованість) Подолання розриву між теорією і практикою шляхом формування умінь та навичок практичного застосування набутих правових знань (здатність до застосування) для розв'язання проблемних ситуацій професійно-правового характеру
	Принцип безперервності Інтеграція правового освітнього компонента в усі етапи професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти з метою підвищення їх правової обізнаності, поглиблення знань, формування стійких умінь та навичок у сфері нормативно-правового забезпечення трудової діяльності, формування готовності до правової самоосвіти
	Принцип обов'язковості Формування правової компетентності майбутніх учителів технологічної освіти передбачає визначення правової освіти як обов'язкової складової професійної підготовки здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі

програм. Подібно до того, як освіта в галузі технологій неминуче залежить від самої технології, а навички та критичні підходи, необхідні для розуміння технологій та їх використання, будуть постійно еволюціонувати, змінюючись у темпі технологічного розвитку (UNESCO, 2017, с. 73), правова освіта майбутніх учителів технологічної освіти повинна долати статичність, при цьому зберігаючи акцент на досягненні належного балансу між фундаментальними правовими знаннями та затребуваними вміннями й навичками. Зазначене набуває особливо важливого значення з огляду на те, що правова освіта сприяє превенції правових порушень і посилює правозахисну діяльність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мінливість професійного середовища як об'єктивна ознака нинішнього етапу розвитку суспільства зумовлює необхідність науково-теоретичного осмислення педагогічної освіти крізь призму її актуальності, якості, сприяння досягненню глобальних цілей сталого розвитку та стійкості демократії. З огляду на це в контексті професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти актуалізується потреба у формування правової компетентності у здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі як інтегративної характеристики їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці науково обґрунтованих пропозицій щодо покращення методики викладання правових дисциплін в межах неюридичних освітніх програм.

Література

1. Шандра Р. С., Бедрій М. М. Правові знання в системі вищої освіти неюридичних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського*

національного університету. 2022. № 70. С. 70–76. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.70.11>

2. Gower L. C. B. English legal training. A Critical Survey. *The Modern Law Review*. 1950. Vol. 13, No. 2. P. 137–205. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2230.1950.tb00161.x>

3. International Commission on the Future of Education. Reimagining our futures together: a new social contract for education. 2021. 188 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

4. Khudoyberganov A. R. Content and Social Functions of Legal Literacy of Students of Pedagogy. *Vital Annex: International Journal of Novel Research in Advanced Sciences*. 2025. Vol. 04, No. 04. P. 114–118. URL: <https://journals.innoscience.com/index.php/ijnras/article/view/83/79>

5. Kumbhakar M. M., Kumar N. 21st Century Skills: What, Why, and How? *Telangana Journal of Higher Education*. 2025. Vol. 1. No. 1. P. 70–79. URL: https://tgche.ac.in/storage/2025/06/TJHE-Journal_-June-2025-Revised.pdf

6. OCED. The future of education and skills. Education 2030. 2018. 21 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

7. OCED. OECD Future of Education and Skills 2030: project background. 2019. 15 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf

8. OECD. Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. 2019. 144 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

9. OECD. Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation. Paris : OCED Publishing, 2020. 72 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

10. Rigby S., Toohey D., Toohey L., McNamara D. Legal Education for Non-Lawyers as 'Legal First Aid': A Participatory Inquiry into Law

for Social Work Students. *Legal Education Review*. 2024. Vol. 34 (1). P. 25–49. DOI: <https://doi.org/10.53300/001c.116167>

11. Schleicher A. Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession. Paris : OCED Publishing, 2018. 112 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>

12. Special Adviser of the Secretary-General on the Transforming Education Summit and the UNESCO Transforming Education Summit Secretariat. Report on the Transforming Education Summit. 2023. 46 p. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

13. Ulferts H. (Ed.). Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation. Paris : OCED Publishing, 2021. 162 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>

14. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. 2017. 62 p. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

15. UNESCO. Strengthening the rule of law through education: a guide for policymakers. 2019. 64 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ISQD4147>

16. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2025. 2025. 289 p. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

17. Zirkel P. A. Paralyzing Fear – Avoiding Distorted Assessments of the Effect of Law on Education. *Journal of Law & Education*. 2006. Vol. 35, No. 04. P. 461–495. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2861&context=jled>

18. Zuga K. F., Bjorkquist D. C. The Search for Excellence in Technology Education. *Journal of Technology Education*. 1989. Vol. 1, No. 1. P. 1–2. DOI: <https://doi.org/10.21061/jte.v1i1.a.1>

References

1. Shandra, R. S., & Bedrii, M. M. (2022). Pravyi znannia v systemi vyshchoi osvity neirydychnykh spetsialnostei [Legal knowledge in the system

of higher education of non-legal specialties]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Uzhhorod National University Herald*, (70), 70–76. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.70.11> [in Ukrainian].

2. Gower, L. C. B. (1950). English legal training. A Critical Survey. *The Modern Law Review*, 13(2), 137–205. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2230.1950.tb00161.x> [in English].

3. International Commission on the Future of Education (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722> [in English].

4. Khudoyberganov, A. R. (2025). Content and Social Functions of Legal Literacy of Students of Pedagogy. *Vital Annex: International Journal of Novel Research in Advanced Sciences*, 04(04), 114–118. Retrieved from <https://journals.innoscience.com/index.php/ijnras/article/view/83/79> [in English].

5. Kumbhakar, M. M., & Kumar, N. (2025). 21st Century Skills: What, Why, and How? *Telangana Journal of Higher Education*, 1(1), 70–79. Retrieved from https://tgche.ac.in/storage/2025/06/TJHE-Journal_-June-2025-Revised.pdf [in English].

6. OCED (2018). The future of education and skills. Education 2030. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf [in English].

7. OCED (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: project background. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf [in English].

8. OECD (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Retrieved from 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 [in English].

9. OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation. DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. [in English].

10. Rigby, S., Toohey, D., Toohey, L., & McNamara, D. (2024). Legal Education for Non-Lawyers as 'Legal First Aid': A Participatory Inquiry into Law for Social Work Students. *Legal Education Review*, 34(1), 25–49. DOI: <https://doi.org/10.53300/001c.116167> [in English].

11. Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en> [in English].

12. Special Adviser of the Secretary-General on the Transforming Education Summit and the UNESCO Transforming Education Summit Secretariat (2023). *Report on the Transforming Education Summit*. Retrieved from https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf [in English].

13. Ulferts, H. (Ed.). (2021). Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en> [in English].

14. UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives> [in English].

15. UNESCO (2019). Strengthening the rule of law through education: a guide for policymakers. DOI: <https://doi.org/10.54675/ISQD4147> [in English].

16. World Economic Forum (2025). Future of Jobs Report 2025. Retrieved from <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/> [in English].

17. Zirkel, P. A. (2006). Paralyzing Fear — Avoiding Distorted Assessments of the Effect of Law on Education. *Journal of Law & Education*, 35(04), 461–495. Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2861&context=jled> [in English].

18. Zuga, K. F., & Bjorkquist, D. C. (1989). The Search for Excellence in Technology Education. *Journal of Technology Education*, 1(1), 1–2. DOI: <https://doi.org/10.21061/jte.v1i1.a.1> [in English].

Пугач С. В. Актуальні особливості професійної підготовки майбутніх вчителів технологічної освіти в умовах «нестабільності навичок»

Необхідність переосмислення засадничих принципів, змісту й організаційних форм педагогічної освіти обґрунтовується низкою об'єктивних явищ, процесів і тенденцій, притаманних сучасному етапу соціального розвитку. В межах цієї статті дослідницька увага автора сфокусована на особливостях професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти, зумовлених мінливістю професійного середовища та динамічними змінами професійних навичок. Беручи до уваги той факт, що в умовах скорочення «життєвого циклу» професійних знань, умінь та навичок спостерігається криза актуальності освіти, важливим показником якої є втрата здатності освіти забезпечувати довготривалу професійну релевантність, вбачається закономірним виникнення додаткових вимог до професійної підготовки здобувачів педагогічного фаху, пов'язаних із необхідністю формування «навичок ХХІ століття». Наголошуючи на вкрай важливому значенні професійної діяльності майбутніх учителів технологічної освіти в технологічно насиченому світі та в умовах швидко змінюваного ринку праці, у статті основний акцент зроблено на обґрунтуванні практичної необхідності формування правової компетентності у здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі. Стверджується, що готовність майбутніх учителів технологічної освіти до професійної діяльності не в останню чергу визначається рівнем їх правової підготовки. За результатами дослідження на підставі виокремлення основних проблемних аспектів набуття правових знань, умінь та навичок у межах неюридичних освітніх програм запропоновані базові принципи правової підготовки майбутніх учителів технологічної освіти. Зважаючи

на трансформаційний потенціал правової освіти, а також враховуючи особливості майбутньої професійної діяльності здобувачів педагогічного фаху технологічної освітньої галузі, автор статті вказує на важливість контекстуально значимого навчального матеріалу правового освітнього компонента. Крім того, висловлюється думка про те, що правовий освітній компонент у структурі професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти має забезпечити дотримання балансу між фундаментальними правовими знаннями і правовими вміннями та навичками, затребуваними в реальній професійній діяльності. За результатами дослідження автор доходить висновку, що за нинішніх умов правова підготовка набуває особливо важливого значення і є професійно значимою для майбутніх учителів технологічної освіти.

Ключові слова: майбутні вчителі технологічної освіти, нестабільність навичок, педагогічна освіта, правова грамотність, правова компетентність, правова підготовка.

Puhach S. V. Current Features of the Professional Training of Future Technological Education Teachers in the Context of “Skills Instability”

The need to reconsider the foundational principles, content, and organizational forms of teacher education is substantiated by a range of objective phenomena, processes, and trends characteristic of the current stage of social development. Within the scope of this article, the author's research attention is focused on the specific features of the professional training

of future teachers of technological education, determined by the volatility of the professional environment and the dynamic transformation of professional skills. It is argued that the readiness of future teachers of technological education for professional activity is, to a significant extent, determined by the level of their legal training. In the course of the study, based on the identification of key problematic aspects related to the acquisition of legal knowledge and skills within non-law educational programs, a set of fundamental principles for the legal training of future teachers of technological education is proposed. Taking into account the transformative potential of legal education, as well as the specific features of the future professional activity of prospective teachers in the technological education domain, the author emphasizes the importance of contextually relevant learning materials within the legal education component. Furthermore, it is asserted that the legal education component within the structure of professional training for future teachers of technological education should ensure a balanced integration of fundamental legal knowledge with practical legal skills and competences required in real professional practice. As a result of the research, the author concludes that under current conditions, legal training acquires particular significance and constitutes a professionally relevant component of the preparation of future teachers of technological education.

Keywords: future technological education teachers, skills instability, pedagogical education, legal literacy, legal competence, legal training.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

РОЗВИТОК НАВИЧОК УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 159.946.4:[378.091.212:62]

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-91-99

Стадній Алла Сергіївна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовознавства

Вінницького національного технічного університету,

м. Вінниця, Україна.

stadniy.alla@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7125-5970>

Для цитування: Стадній А. С. Розвиток навичок усвідомленого читання в студентів технічних спеціальностей. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 91–99. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-91-99](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-91-99)

References (стандарт APA): Stadniy, A. S. (2026). Rozvytok navychok usvidomlenoho chytannia v studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Development of Conscious Reading Skills in Students of Technical Specialties]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 91–99. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-91-99](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-91-99) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Одним з основних інструментів навчання протягом усього життя й адаптації особистості є читання. Сучасна людина читає як друковані джерела, так і електронні, проте переважають саме цифрові тексти. Варто відзначити перевагу сьогодення – розширений доступ до різноманітної інформації рідною та іноземними мовами. Проте цифровізація, диджиталізація та розвиток технологій негативно впливають на формування читацьких умінь дітей і молоді.

Рівень сформованості навичок читання разом з іншими компетентностями в українських п'ятнадцятирічних школярів перевіряють за допомогою PISA. «У 2018 році Україна відставала від країн ОЕСР на 22 бали в читанні – і це були хороші результати. У 2022 році цей розрив зріс до 48 балів, що вже досить критично» (Сіткарь & Сіткарь, 2024, с. 49). Навесні 2025 року відбувся третій цикл PISA, у якому основною галуззю оцінювання

була природничо-наукова, частина учасників додатково проходила оцінювання із читання й математики, проте результати оприлюднять у 2026 році. За допомогою цих тестів перевіряють, як учні використовують здобуті знання в конкретних життєвих ситуаціях. Через кілька років частина школярів із низьким рівнем сформованості читацької компетентності стають студентами. Відзначаємо серед здобувачів вищої технічної освіти певну категорію студентів, яким важко прочитати фрагмент тексту вголос, в інших виникають труднощі з переказом або поясненням прочитаного, відповіддю на запитання за змістом, знаходженням потрібної інформації, встановленням зв'язків із власним досвідом.

Причин зниження рівня сформованості читацької грамотності безліч, серед них і фізіологічні, і психологічні, і педагогічні, проте нас як викладачів у цьому дослідженні цікавлять психолого-педагогічні чинники: дистанційна форма навчання

під час пандемії, стресові умови здобуття освіти у воєнний час, вплив неконтрольованого використання інформаційних технологій та інтернету на розвиток дітей і підлітків, перенавантаження молоді та педагогічна занедбаність.

Важливим кроком до ефективного читання є усвідомлене читання. Усвідомлене читання – це процес осмисленого сприйняття тексту, під час якого відбувається активна когнітивна діяльність, що передбачає розуміння змісту, сенсів та ідеї тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між частинами, поєднання нової інформації з раніше набутими знаннями, аналіз та критичну оцінку прочитаного, виникнення запитань, рефлексію, проживання певних моментів. Особливо важливо студентам будь-яких спеціальностей уміти читати власне наукові тексти певного фаху та глибоко їх осмислювати з метою здобуття нових знань, розвитку пошуково-дослідницьких навичок, формування вміння бачити проблему цілісно, розширення власного термінологічного словника.

Усвідомлене читання – це цілеспрямована діяльність, що передбачає глибоке занурення в сенс тексту з одночасним аналізом. Для ефективної роботи з науковою та будь-якою іншою інформацією в студентів повинні бути сформовані вміння глибоко взаємодіяти з текстом, здатність активно залучатися до процесу, контрольована усвідомленість та зосередженість на цілях читання, витримка й цілеспрямованість, оскільки результат може бути відтермінований. порушена проблема усвідомленого читання у студентів технічних спеціальностей залишається недостатньо вивченою вітчизняними дослідниками, тому потребує подальшого аналізу.

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні основи читання досліджували

Н. Чепелєва, Н. Ігнатенко, Н. Акімова, Р. Кириченко, Д. Міллер та інші. Проблемам усвідомленого читання присвячували свої роботи А. Каніщенко, Н. Ігнатенко, В. Кизилова, О. Савченко, Н. Чепелєва, Р. Кириченко. О. Кочерга досліджує проблеми читацької грамотності та процес формування навичок усвідомленого читання під впливом цифрового середовища. Н. Бондаренко вивчає причини низького рівня читацької грамотності та зниження культури усвідомленого читання. В. Кизилова запропонувала техніки й методики ефективного читання для здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня освітньої програми «Початкова освіта» та розробила навчальний посібник «Ефективне читання» (Кизилова, 2022).

Мета статті – теоретично дослідити особливості процесу усвідомленого читання й запропонувати способи розвитку навичок усвідомленого читання наукових та інших текстів у студентів технічних спеціальностей.

Методологія та методи дослідження. Було використано загальнонаукові методи дослідження (аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння), емпіричні (спостереження, бесіда), педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Читання в цифрову епоху набуває особливого значення, оскільки, з одного боку, більшість людей читають багато різного контенту, мають можливість швидко знайти будь-яку інформацію та ознайомитися з нею, з іншого – існує проблема глибокого розуміння прочитаного, його відтворення, подальшого використання отриманої інформації, якісного опрацювання наукових текстів, труднощі з опрацюванням інформації великого обсягу тощо.

Для студентів різних спеціальностей читацька компетентність має важливе значення, особливо в освітній діяльності,

оскільки за навчальними програмами відведено чимало годин на самостійну роботу здобувача з кожної дисципліни. Якість цієї діяльності залежить і від рівня сформованості читацької компетентності. Крім того, завдання сучасних закладів вищої освіти не передати сукупність певних знань за навчальними програмами спеціальностей, а навчити студентів самостійно здобувати знання впродовж усього життя. Читання є основним інструментом самостійного навчання.

Читання – це складна психічна діяльність людини, яка потребує значного ресурсу та сформованих умінь і навичок. Читання належить до основних видів мовленнєвої діяльності. Розумова діяльність під час читання декодує інформацію, яку закодував сукупністю певних символів автор.

У читанні виокремлюють два складники: 1) техніку читання – це зорове сприйняття букв і переведення інформації з графічних символів у звукову форму та запам'ятовування тексту; 2) розуміння змісту повідомлення – усвідомлення прочитаного.

Технічний складник читання характеризується правильністю, точністю, швидкістю, виразністю. Людина читає або про себе, тобто відбувається внутрішнє промовляння тексту, у процесі якого спостерігають мовленнєву активність, або вголос. Внутрішнє промовляння позитивно впливає на розуміння й запам'ятовування тексту.

Семантичний складник забезпечує розуміння прочитаного тексту. Слово читач пов'язує із значенням, так він розуміє спочатку лексему, потім словосполучення, речення, абзац, текст. І технічний, і семантичний складники тісно взаємопов'язані в процесі читання та впливають на його ефективність. «Сприймання писемного мовлення пов'язане з безпосереднім впливом його фізичних

якостей (послідовністю букв) на органи почуттів, який відбувається в єдності із впливом на читача змісту письмового повідомлення. Букви є так званим стартовим механізмом, під дією якого починається фізіологічний процес збудження органів зору. Він закінчується складним фізіологічним явищем у корі головного мозку, функцією якого є психічне явище – сприймання графічних символів друкованого і письмового тексту та мисленнєва діяльність читача. Читач після отримання зорового сигналу повинен перетворити символи в думки на основі знання системи значень мови» (Ільяна, 2022, с. 56).

Читацьку грамотність у дослідженні PISA визначено як «здатність розуміти, використовувати, оцінювати й осмислювати письмовий текст. Під час тестування перевіряється вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки з урахуванням одного чи декількох письмових джерел, виділяти головне, розрізняти інформацію з різних типів текстів» (Сіткар & Сіткар, 2024, с. 49).

Н. П'яст та О. Куш доводять, що провідні навички (аналітичне мислення та інноваційність, розв'язання складних проблем, критичне мислення й аналіз, креативність, оригінальність та ініціативність, логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей), притаманні найкращим фахівцям сьогодення й майбутнього, допомагає сформувати, розвинути й зреалізувати усвідомлене читання. Тому можна говорити, що сучасний ринок праці висуває вимоги до читацької грамотності, яку визначено одним із наскрізних умінь у Європейській рамці ключових компетентностей для навчання упродовж життя і в Законі України «Про освіту» (П'яст & Куш, 2025, с. 186–187).

Усвідомлене читання – це процес активної взаємодії з текстом, під час якого відбувається глибоке занурення в зміст тексту з одночасним його аналізом. Читач

активно свідомо досліджує текст, розшифровує закладені смисли, з'ясовує контекст і підтекст, розуміє використані лексичні, граматичні, стилістичні засоби, щоб розгадати авторський задум. О. Савченко стверджує, що синонімом до терміна «усвідомлене читання» є поняття «читацька компетентність», яка є «базовою для читача будь-якого віку, якщо він прагне не лише ознайомитися з ним (текстом), а й усвідомити смисл, передати свої враження від прочитаного» (Савченко, 2017, с. 6). Усвідомлення студентами наукових текстів та текстів інших стилів може відбуватися на різних рівнях: 1) розуміння окремої інформації в певній послідовності; 2) усвідомлення назви, теми, підтем, мети, логічних зв'язків між частинами тексту; 3) сприйняття тексту як єдиного синтаксичного цілого, яке має свою будову, головну і другорядну інформацію, що підпорядковується меті; виокремлення тези, аргументів прикладів. 4) здатність критично проаналізувати прочитану інформацію, узагальнити та порівняти, визначити її достовірність та висловити (сформулювати) своє ставлення до цих фактів; 5) наявність якісного діалогу між автором і читачем, розширення меж твору, розуміння метатексту твору.

- побачити структуру тексту;
- зрозуміти прочитане;
- проаналізувати текст;
- визначити тему й мікротеми;
- встановити семантичні зв'язки між мікротемами;
- з'ясувати гіпотези автора та знайти аргументи;

Кожний студент один текст здатний осягнути по-різному. На розуміння впливають можливості сприймання, вміння концентрувати увагу, рівні уяви, інтелекту, сформованість наочно-образного й критичного мислення, розвинутість пам'яті, обсяг словникового запасу, тому для вміння усвідомлено читати тексти потрібно оволодіти низкою складних навичок.

Інтелектуальний рівень особи визначає здатність до розумової діяльності, оскільки нова інформація корелює з уже наявними знаннями, встановлюються нові нейронні зв'язки. Студент під час читання виконує такі операції: аналізує інформацію, порівнює, піддає сумніву, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, тобто використовує аналіз, синтез, узагальнення, стиснення даних.

розвинутій пам'яті. У читанні задіяна переважно оперативна й довготривала пам'ять. Важливим є і сформований у здобувача освіти словниковий запас, який допомагає зрозуміти прочитане через розпізнавання відомих слів, а розвинуте мовлення забезпечить можливість відтворити текст в усній чи письмовій формі.

Сучасний інформаційно перенасичений простір ускладнює пошук достовірної, науково цінної інформації. Завдяки критичному мисленню студенти можуть знаходити потрібну інформацію, оцінювати її якість та визначати надійність джерел. Тому протягом усього читання студент повинен думати про зміст, аналізувати його, зіставляти з тим, що вже знає, узагальнювати та брати до уваги або, навпаки, не погоджуватися й ігнорувати недостовірну інформацію, шукати істину в суперечливих твердженнях. Суттєво впливає на якість розуміння тексту й попередній життєвий досвід студента, оскільки кожна особистість сприймає та надає оцінку подіям, фактам, явищам крізь призму пережитого, травм, тригерів, безпечності. Психіка людини визначає, наскільки глибоко можна зануритися в ці дані, яку оцінку надати цій інформації: позитивну, негативну чи амбівалентну. Тому сприймання інформації залежить від того, що ми бачимо, відчуваємо, уявляємо.

Важливою для усвідомленого читання є здатність студента прогнозувати подальший зміст тексту на основі заголовка, уже прочитаної частини або певних слів чи словосполучень. Прогнозування під час читання наукових текстів відбувається і щодо вербального, і щодо змістового аспектів мови. Змістова здогадка дає можливість синтезувати текст у єдине змістове ціле. В іншому ж випадку читач сприймає лише окремі частини тексту, які важко поєднати й розшифрувати (Ільяна, 2022, с. 59).

Аналогом PISA є міжнародне дослідження PIRLS – це технологія усвідомленого читання PIRLS, розрахована на учнів початкової і середньої школи. За допомогою PIRLS перевіряють рівень читання та розуміння прочитаного, тобто якість читання (Сіткар & Сіткар, 2024).

Для ефективного процесу читання студенти повинні оволодіти стратегіями читання та вміти їх застосовувати на практиці. Це допоможе їм розшифрувати інформацію в письмовій формі та якісно її опрацювати.

Стратегія читання – це свідомо вибраний спосіб контролю й аналізу процесу читання, тобто здатність керувати власною діяльністю для досягнення поставленої мети. Насамперед викладач повинен допомогти студенту визначити його рівень усвідомленого читання, з'ясувати причину, що знижує якість читання, та вибрати стратегію (Про схвалення Стратегії розвитку читання..., 2023).

Процес усвідомленого читання поділяємо на три етапи: підготовчий етап, на якому потрібно визначити мету й завдання читання, проаналізувати назву тексту, прочитати ключові слова для прогнозування інформації, висунути припущення щодо змісту та зрозуміти структуру тексту.

На наступному етапі читання – уважно прочитати текст, пам'ятаючи про мету. Звертати увагу на вживання ключових понять, нових або незрозумілих слів, за словником з'ясовувати їхнє значення. Для запам'ятовування прочитаної інформації використовують такі поширені прийоми: читання тексту двічі; читання тексту вголос; приділення більшої уваги частинам, які зрозумілі або, навпаки, важкі для сприйняття; підкреслення олівцем (ручкою) важливої інформації чи ключових слів; написання конспекту (тез, плану); узагальнення змісту у формі резюме; обговорення тексту з іншими особами

тощо. Вибір прийому роботи з текстом залежить від мети читання й індивідуальних особливостей студента.

На завершальному етапі варто написати все, що не зрозуміло, про що хотілося б дізнатися більше, зафіксувати запитання, на які не знайдено відповідь у процесі читання, а також суперечливу інформацію. Відповідь на ці запитання можна отримати кількома способами: уважно перечитати текст ще раз або запитати у викладача. Суперечливі питання треба обговорити з іншими учасниками навчального процесу, наприклад, під час дискусії. Зафіксувати перелік мікротем, визначити способи поєднання цих частин у ціле – ці прийоми забезпечать структурування даних. Аналіз тез, які висунув автор, наведених аргументів і висновків допоможе читачу визначити достовірність інформації. Варто визначити тему та мету тексту, підтекст. Зробити власні висновки й узагальнити прочитане. Із цією метою рекомендуємо створити комікс, або піктограму, або ескіз, або інтелект-карту. Засвоївши прочитане, можна інтегрувати здобуту інформацію. Саме комплексний підхід до роботи з усвідомленим читанням підвищить результат.

Після третього етапу процесу читання треба оцінити свої результати усвідомленого читання за п'ятибальною шкалою: «5» – усе зрозуміло, можу точно передати зміст тексту іншим; «4» – розумію, але хочу дізнатися про це більше; «3» – не все зрозуміло, маю запитання, які хочу обговорити; «2» – лише дещо розумію; «1» – нічого не зрозуміло. Отримавши результат, варто проаналізувати його причини й вибудувати траєкторію розвитку читацької грамотності.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, читання як різновид комунікативно-пізнавальної діяльності є ключовим інструментом здобуття

знань і передумовою успіхів фахівця в професійній та інших сферах. Читання – це складний процес сприймання, розуміння, активного опрацювання, запам'ятовування й інтерпретації інформації, яка закодована графічно знаками певної мови. Усвідомлене читання сприяє глибокому розумінню тексту. На ефективність усвідомленого читання впливають стан розвитку психічних процесів, сформованих у студента, та їхній взаємозв'язок. Для підвищення якості усвідомленого читання варто розвивати не лише семантичний складник читання, а й технічний – правильність, виразність, швидкість. Читання наукових текстів сприяє професійному й особистісному розвитку, тому читацька грамотність повинна бути сформована в кожного здобувача освіти на найвищому рівні.

Література

1. Ільяна В. М. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114>
2. Кизилова В. В. Розвиток навичок ефективного читання в здобувачів вищої освіти: з досвіду роботи. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 1(179). С. 27–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1\(179\)-27-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-27-37)
3. П'яст Н. Й., Куш О. П. Формування і розвиток читацької грамотності здобувачів закладів загальної середньої освіти в контексті провідних навичок сучасного майбутнього. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 7. С. 183–192. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.25>
4. Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. 05.12.2023. URL: <https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno/>
5. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу

і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 6–12.

6. Сіткарь В. І., Сіткарь С. В. Технологія усвідомленого читання PIRLS як фундамент покращення результатів PISA українських підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 1(92). С. 49–55. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1\(92\)-49-57](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-49-57)

7. Про схвалення Стратегії розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія» та затвердження операційного плану її реалізації на 2023–2025 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2023 р. № 190-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-p#Text>

8. Архипова В. П., Пахомова Т. Г., Савицька Г. І., Сіткарь С. І., Юрчак В. А. Читацька грамотність як складова навчання упродовж життя. Черкаси, 2020. 98 с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/671/Посібник%20Читацька%20грамотність.pdf>

References

1. Iliana, V. M. (2022). Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturі pysemnogo movlennia [Modern Views on the Reading Process within the Structure of Written Speech]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special Child: Education and Upbringing*, (3), 52–62. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114> [in Ukrainian].

2. Kyzylova, V. V. (2022). Rozvytok navychok efektyvnogo chytannia u zdobuvachiv vyshchoi osvity: z dosvidu roboty [Development of Effective Reading Skills in Higher Education Students: from Work Experience]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(179), 27–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1\(179\)-27-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-27-37) [in Ukrainian].

3. Piast, N. Y., & Kushch, O. P. (2025). Formuvannia i rozvytok chytatskoi hramotnosti zdobuvachiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti providnykh navychok suchasnoho maibutnoho [Formation and Development of Reading Literacy of Students in General Secondary Education Institutions

in the Context of Key Skills for the Modern Future]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererвної osvity. Seriya “Pedahohika. Psykholohiia” – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series “Pedagogy. Psychology”*, (7), 183–192. DOI: <https://doi.org/10.32782/academped.psyh-2025-1.25> [in Ukrainian].

4. Rezultaty mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 [Results of the International Study of Educational Quality PISA-2022]. (2023). Retrieved from <https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno/> [in Ukrainian].

5. Savchenko, O. (2017). Rozuminnia molodshymy shkoliaramy literaturnykh tvoriv: sutnist protsesu i zasoby formuvannia [Understanding of Literary Works by Junior Students: the Essence of the Process and Means of Formation]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, (8), 6–11 [in Ukrainian].

6. Sitkar, V. I., & Sitkar, S. V. (2024). Tekhnolohiia usvidomlenoho chytannia PIRLS yak fundament pokrashchennia rezultativ PISA ukraïnskykh pidlitkiv [PIRLS reading technology as a foundation for improving PISA results of Ukrainian teenagers]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Development of a Gifted Personality*, 1(92), 49–55. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1\(92\)-49-57](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-49-57) [in Ukrainian].

7. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku chytannia na period do 2032 roku “Chytannia yak zhyttieva stratehiia” ta zatverdzhennia operatsiinoho planu yii realizatsii na 2023–2025 roky: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2023 r. № 190-r [On the approval of the Reading Development Strategy for the period until 2032 “Reading as a life strategy” and approval of the operational plan for its implementation for 2023–2025: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2023 No. 190-r]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-p#Text> [in Ukrainian].

8. Arkhypova, V. P., Pakhomova, T. H., Savyt'ska, H. I., Sichkar, S. I., & Iurchak, V. A. (2020). Chytatska hramotnist yak skladova navchannia uprodovzh zhyttia [Reading Literacy as a Component of Lifelong Learning]. Cherkasy. Retrieved

from <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/671/Посібник%20Читацька%20грамотність.pdf> [in Ukrainian].

Стадній А. С. Розвиток навичок усвідомленого читання в студентів технічних спеціальностей

У статті досліджено особливості розвитку навичок усвідомленого читання в студентів технічних спеціальностей, оскільки сучасна цифрова епоха негативно впливає на формування читацьких умінь дітей і молоді. З'ясовано, що читання – це різновид комунікативно-пізнавальної діяльності, який є ключовим інструментом здобуття знань і професійного становлення студентів. Встановлено, що усвідомлене читання – це процес активної взаємодії з текстом, під час якого відбувається глибоке занурення в зміст тексту з одночасним його аналізом. Читач активно свідомо досліджує текст, розшифровує закладені смисли, з'ясовує контекст і підтекст, розуміє використані лексичні, граматичні, стилістичні засоби для створення єдиного синтаксичного цілого, щоб розгадати авторський задум. Усвідомлення студентами текстів може відбуватися на п'яти рівнях. Студенти ЗВО для написання наукових робіт, розв'язання професійних завдань повинні вміти шукати потрібну інформацію, опрацьовувати й аналізувати дані з різних джерел. Доведено, що на розуміння впливають можливості сприймання, увага, уява, інтелект, мислення, пам'ять і мовлення. Визначено три етапи усвідомленого читання (підготовчий, етап читання та завершальний) і запропоновано прийоми для розвитку усвідомленого читання студентів технічних спеціальностей на кожному з етапів. Важливо насамперед визначити причину низького рівня усвідомленого читання і лише тоді вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку. Надано рекомендації щодо самоаналізу

продуктивності усвідомленого читання на завершальному етапі. Читацька грамотність повинна бути сформована в кожного студента, оскільки вона сприяє професійному й особистісному розвитку.

Ключові слова: усвідомлене читання, осмислення тексту, читацька грамотність, увага, уява, сприймання, пам'ять, мислення, ефективність читання.

Stadnii A. S. Development of Conscious Reading Skills in Students of Technical Specialties

The article examines the specific features of developing conscious reading skills among students of technical specialties, as the modern digital era negatively affects the formation of reading skills in children and youth. It has been determined that reading is a type of communicative and cognitive activity that serves as a key tool for acquiring knowledge and for students' professional development.

It has been established that conscious reading is a process of active interaction with a text, involving deep immersion in its content along with simultaneous analysis. The reader actively and deliberately explores the text, decodes embedded meanings, clarifies context and subtext, and understands the lexical, grammatical, and stylistic devices used to create a coherent syntactic whole in order to grasp the author's intention. Students' comprehension of texts can occur at five levels.

Higher education students, when writing research papers and solving professional tasks, must be able to search for relevant information, process it, and analyze data from various sources. It has been proven that comprehension is influenced by perceptual abilities, attention, imagination, intellect, thinking, memory, and speech.

Three stages of conscious reading have been identified (preparatory, reading, and final), and techniques for developing conscious reading skills in technical

students at each stage have been proposed. It is important first to determine the cause of a low level of conscious reading and only then to build an individual development trajectory. Recommendations for self-analysis of the effectiveness of conscious reading at the final stage are provided.

Reading literacy should be developed in every student, as it contributes to both professional and personal growth.

Keywords: conscious reading, text comprehension, reading literacy, attention, imagination, perception, memory, thinking, reading efficiency.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕДУМОВИ, ДРАЙВЕРИ ТА КЛЮЧОВІ ВЕКТОРИ ЗМІН

УДК 378:004:37.091.3

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-100-110

Тишук Артем Едуардович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Бердянського державного педагогічного університету,

м. Бердянськ, Україна.

greenhill7855@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7361-972X>

Для цитування: Тишук А. Е. Цифрова трансформація вищої освіти: передумови, драйвери та ключові вектори змін. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 100–110. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-100-110](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-100-110)

References (стандарт APA): Tyshchuk, A. E. (2026). Tsyfrova transformatsiia vyshchoi osvity: peredumovy, draivery ta kliuchovi vektory zmin [Digital Transformation of Higher Education: Preconditions, Drivers and Key Vectors of Change]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 100–110. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-100-110](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-100-110) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Цифрова трансформація вищої освіти є однією з провідних тенденцій розвитку сучасного освітнього простору, зумовленою глобальними процесами інформатизації суспільства, становленням цифрової економіки та переходом до моделі знаннєвого суспільства. У цих умовах університет перестає бути виключно інституцією передачі знань і постає як багатовимірною освітньо-науковою екосистемою, інтегрованою в цифрові соціокультурні й економічні процеси. Трансформаційні зміни охоплюють не лише технологічне оновлення інфраструктури, а й переосмислення змісту освіти, педагогічних підходів, організаційних моделей управління й академічної культури.

Стратегічні документи Європейського Союзу, зокрема Digital Education Action Plan 2021–2027, акцентують увагу на необхідності формування високоефективної цифрової освітньої екосистеми та розвитку цифрових компетентностей

громадян як передумови конкурентоспроможності в глобалізованому світі. В українському контексті ці орієнтири відображені у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, законодавчих актах у сфері освіти й інформатизації, а також у стандартах вищої освіти, що інтегрують цифрову компетентність до системи результатів навчання. Таким чином, цифрова трансформація набуває статусу не факультативного напрямку модернізації, а стратегічного імперативу розвитку системи вищої освіти.

Особливої актуальності проблема цифрової трансформації набула в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану, які зумовили необхідність оперативного переходу до дистанційних і змішаних форматів навчання. Це виявило як значний потенціал цифрових технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу, так і системні виклики, пов'язані з нерівномірною цифровою готовністю закладів

вищої освіти, викладачів і здобувачів, недостатнім рівнем розвитку цифрової інфраструктури та цифрової культури.

Водночас у науковому дискурсі цифрова трансформація трактується ширше, ніж процес технічного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Ідеться про системну зміну освітньої парадигми, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів у всі компоненти діяльності університету – освітню, наукову, управлінську та комунікаційну. Такий підхід актуалізує необхідність комплексного аналізу передумов, рушійних сил і стратегічних напрямів цифрових змін у сучасній вищій школі.

Попри значну кількість досліджень, присвячених цифровізації освіти, залишається потреба в систематизації наукових підходів до розуміння цифрової трансформації вищої освіти як цілісного процесу, а також у виокремленні її ключових драйверів і векторів розвитку в умовах інтеграції до європейського освітнього простору. Саме це зумовлює актуальність вибраної тематики та визначає науково-практичну значущість дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика цифрової трансформації вищої освіти активно розробляється у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі, що зумовлено динамічними змінами цифрового середовища та необхідністю адаптації університетів до нових соціально-економічних умов. Аналіз сучасних досліджень засвідчує наявність кількох взаємопов'язаних підходів до осмислення цього феномена: системного, педагогічного, інституційного та правового.

У межах системного підходу цифровізація розглядається як багатовимірний процес, що охоплює всі напрями діяльності закладу вищої освіти. Так, В. Арешонков обґрунтовує тезу про необхідність інтеграції цифрових інструментів

в освітню, наукову, управлінську та комунікаційну складові університету, підкреслюючи, що цифрова трансформація передбачає переосмислення функцій університету в умовах цифрового суспільства, а не лише модернізацію його технічної бази (Арешонков, 2020). Подібної позиції дотримуються Т. Вакалюк, Д. Антонюк, І. Новіцька, М. Медведєва, які трактують цифрову трансформацію як процес глибинної перебудови освітньої системи на основі цифрових технологій, що супроводжується змінами організаційної структури, педагогічних моделей та цифрової культури (Вакалюк та ін., 2022). У їхньому підході цифровізація постає як інтегративний феномен, що функціонує на інституційному, педагогічному та технологічному рівнях.

Педагогічний вимір цифрової трансформації акцентує увагу на зміні освітньої парадигми та форм організації навчання. У колективній праці науковців цифрова трансформація освіти розглядається як складова глобальних соціокультурних процесів, пов'язаних із формуванням цифрової цивілізації, де університет має адаптуватися до нової логіки продукування і поширення знань (Цифрова трансформація освіти..., 2024). Такий підхід актуалізує роль відкритих освітніх ресурсів, мережевої взаємодії, персоналізованих освітніх траєкторій та змішаного навчання як органічної форми поєднання традиційних і цифрових форматів.

Інституційний аспект цифрової трансформації представлений у дослідженнях Ю. Головні, який обґрунтовує перехід університету від класичної академічної моделі до освітньо-науково-інноваційного комплексу, інтегрованого в цифрову економіку (Головня, 2023). У цьому контексті університет розглядається як цифрова екосистема, що поєднує освітні сервіси, аналітику даних, інноваційні платформи

та партнерські мережі. Концепція цифрового університету, запропонована Н. Бобро, розвиває цю ідею, акцентуючи увагу на створенні інтегрованої моделі управління, персоналізації освітніх процесів та використанні технологій штучного інтелекту для підвищення ефективності освітньої діяльності (Bobro, 2025).

Правовий вимір проблеми висвітлено у працях М. Дубняк, яка наголошує на необхідності нормативного забезпечення цифрової трансформації, оновлення стандартів освіти та механізмів забезпечення якості (Дубняк, 2022). Цифровізація у цьому контексті постає як комплексний державний процес, що потребує узгодження освітньої політики з вимогами цифрової економіки та міжнародних стандартів.

Зарубіжні стратегічні документи, зокрема Digital Education Action Plan 2021–2027, а також рамки цифрових компетентностей DigComp 2.2 і DigCompEdu, формують концептуальне підґрунтя для осмислення цифрової трансформації як інтегрованого процесу, що поєднує інфраструктурний, компетентнісний і ціннісний виміри. Водночас у документах UNESCO підкреслюється взаємозв'язок цифрової компетентності з медіа- та інформаційною грамотністю, що розширює педагогічний контекст цифровізації.

Узагальнення наукових підходів дає змогу констатувати, що більшість дослідників розглядають цифрову трансформацію вищої освіти як системний процес інституційних і педагогічних змін. Проте в сучасних дослідженнях недостатньо систематизовано передумови її розгортання, не завжди чітко окреслено ключові драйвери та стратегічні вектори розвитку цифрових змін у вищій школі. Саме ця аналітична прогалина зумовлює потребу в подальшому теоретичному узагальненні та структуруванні

концептуальних засад цифрової трансформації університетської освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності цифрової трансформації вищої освіти як системного процесу інституційних і педагогічних змін, а також у виокремленні її передумов, ключових драйверів і стратегічних векторів розвитку в умовах модернізації сучасної вищої школи та інтеграції до європейського освітнього простору.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний та інституційний підходи, що дають можливість розглядати цифрову трансформацію вищої освіти як багатовимірний процес, який охоплює зміни в організації освітнього процесу, управлінських моделях, цифровій інфраструктурі та професійній підготовці здобувачів.

Системний підхід забезпечив розгляд цифрової трансформації як цілісного явища, що інтегрує технологічні, педагогічні й організаційні компоненти діяльності закладу вищої освіти. Компетентнісний підхід дав змогу проаналізувати цифрову трансформацію крізь призму формування цифрової компетентності як обов'язкової складової результатів навчання. Інституційний підхід сприяв дослідженню трансформаційних процесів на рівні університету як соціального інституту, інтегрованого в цифрову економіку та європейський освітній простір.

У процесі дослідження використано такі методи:

- аналіз і синтез – для опрацювання наукових джерел і нормативно-правових документів з метою узагальнення підходів до розуміння цифрової трансформації;
- контент-аналіз стратегічних документів України та Європейського Союзу – для виявлення ключових орієнтирів і пріоритетів цифровізації вищої освіти;

– порівняльний аналіз – для співставлення національних і європейських рамок цифрової трансформації;

– узагальнення та систематизація – для виокремлення передумов, драйверів і векторів змін у сучасній вищій школі;

– структурно-логічний метод – для побудови узагальненої концептуальної моделі цифрової трансформації університету.

Застосування зазначених методів забезпечило комплексність дослідження й обґрунтованість отриманих теоретичних висновків щодо стратегічних напрямів цифрової трансформації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація вищої освіти зумовлена комплексом взаємопов'язаних передумов глобального, національного й інституційного рівнів. Її розгортання не є ізольованим освітнім процесом, а відображає ширші соціально-економічні та технологічні зміни, пов'язані з формуванням цифрової економіки та суспільства знань.

До глобальних передумов належать інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення мережових форм взаємодії, зростання ролі даних та цифрових платформ у різних сферах суспільного життя. У стратегічних документах Європейського Союзу цифрова освіта розглядається як ключовий чинник забезпечення конкурентоспроможності та соціальної згуртованості (European Commission, 2020a). У Digital Education Action Plan 2021–2027 визначено необхідність формування високоефективної цифрової освітньої екосистеми та розвитку цифрових компетентностей громадян як стратегічних пріоритетів (European Commission, 2020b). Таким чином, цифрова трансформація вищої освіти є складовою ширшої європейської політики модернізації освітніх систем.

На національному рівні передумови цифровізації визначаються нормативно-

правовою базою та стратегічними орієнтирами розвитку освіти. Закон України «Про освіту» закріплює інформаційно-цифрову компетентність серед ключових компетентностей особистості (Про освіту, 2017), що зумовлює необхідність інтеграції цифрової складової в освітні програми. Закон України «Про вищу освіту» забезпечує автономію закладів вищої освіти, створюючи правові умови для впровадження дистанційних і змішаних форм навчання та розвитку електронного освітнього середовища (Про вищу освіту, 2014). Подальший розвиток цього напрямку відображено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, де цифрова трансформація визначена одним із ключових пріоритетів модернізації системи (Стратегія розвитку вищої освіти..., 2022).

Суттєвою передумовою цифрових змін стали кризові обставини останніх років. Пандемія COVID-19 і воєнний стан в Україні зумовили масовий перехід до дистанційних та змішаних форматів навчання, що виявило необхідність системного розвитку цифрової інфраструктури та підвищення цифрової готовності учасників освітнього процесу (Дущенко, 2021). У цих умовах цифровізація перестала бути перспективним напрямом розвитку й набула характеру нагальної потреби забезпечення безперервності освітнього процесу.

На інституційному рівні передумови цифрової трансформації пов'язані з внутрішньою логікою розвитку університету як соціального інституту. Дослідники наголошують, що цифровізація передбачає переосмислення функцій університету в умовах цифрового суспільства, інтеграцію цифрових інструментів у всі напрями діяльності – освітній, науковий, управлінський та комунікаційний (Арешонков, 2020). У працях Т. Вакалюк,

Д. Антонюк, І. Новіцька, М. Медведєва цифрова трансформація визначається як багаторівневий процес, що поєднує технологічні, організаційні та педагогічні зміни (Вакалюк та ін., 2022). Це свідчить про необхідність системного підходу до впровадження цифрових рішень, а не їх фрагментарного використання.

Отже, передумови цифрової трансформації вищої освіти формуються під впливом глобальних цифрових процесів, національної освітньої політики, кризових викликів і внутрішніх потреб модернізації університету. Їх взаємодія визначає логіку й темпи цифрових змін у сучасній вищій школі.

Цифрова трансформація вищої освіти відбувається під впливом комплексу взаємопов'язаних драйверів, які визначають інтенсивність, спрямованість і характер трансформаційних змін. Їх доцільно систематизувати за кількома групами: технологічні, нормативно-політичні, соціально-економічні, педагогічні та інституційні.

Технологічні драйвери пов'язані з динамічним розвитком цифрових платформ, хмарних сервісів, аналітики даних, штучного інтелекту й інструментів автоматизації освітніх процесів. Ці технології змінюють логіку організації навчання, відкривають можливості персоналізації освітніх траєкторій і впровадження адаптивних систем оцінювання. У концепції цифрового університету наголошується на інтеграції цифрової інфраструктури, освітніх сервісів і систем управління даними як основі нової університетської моделі (Bobro, 2025). Таким чином, технологічний прогрес виступає каталізатором інституційних і педагогічних змін.

Нормативно-політичні драйвери визначаються стратегічними документами та законодавчими актами, що формують рамкові умови цифровізації. На рівні Європейського Союзу Digital Education

Action Plan 2021–2027 окреслює пріоритети створення ефективної цифрової освітньої екосистеми та розвитку цифрових компетентностей (European Commission, 2020b). В українському контексті Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки закріплює цифрову трансформацію як стратегічний напрям модернізації системи. Нормативне закріплення інформаційно-цифрової компетентності як ключової (Про освіту, 2017) посилює інституційну відповідальність закладів вищої освіти за формування цифрової культури.

Соціально-економічні драйвери пов'язані з вимогами цифрової економіки та ринку праці, що потребують фахівців із розвиненими цифровими компетентностями, здатних до роботи в умовах мережевої взаємодії та постійного оновлення знань. Перехід університету від традиційної академічної моделі до освітньо-науково-інноваційного комплексу, інтегрованого в цифрову економіку, розглядається як закономірна відповідь на ці виклики (Головня, 2023). Таким чином, ринок праці виступає зовнішнім стимулом оновлення освітніх програм і цифрової інфраструктури.

Педагогічні драйвери зумовлені еволюцією освітніх парадигм і необхідністю підвищення якості та доступності освіти. Цифрова трансформація стимулює впровадження змішаного навчання, використання відкритих освітніх ресурсів, інтерактивних методів і формування цифрової компетентності викладачів відповідно до рамки DigCompEdu (Redecker, 2017). Дослідники наголошують, що цифровізація передбачає зміну педагогічних моделей і формування нової цифрової культури університету (Вакалюк та ін., 2022).

Інституційні драйвери пов'язані з внутрішньою потребою університетів підвищувати ефективність управління,

прозорість процедур забезпечення якості та конкурентоспроможність у національному й міжнародному освітньому просторі. Інтеграція цифрових інструментів у систему управління закладом вищої освіти розглядається як необхідна умова його модернізації (Арешонков, 2020). У цьому контексті цифрова трансформація виступає механізмом оновлення організаційної культури та стратегічного управління.

Отже, драйвери цифрової трансформації вищої освіти формують багаторівневу систему рушійних сил, що поєднує технологічні інновації, нормативні орієнтири, соціально-економічні запити, педагогічні зміни та інституційні потреби розвитку університету. Їх взаємодія визначає логіку переходу від фрагментарної цифровізації до комплексної трансформації університетської моделі.

Узагальнення передумов і драйверів цифрових змін дає підстави виокремити стратегічні вектори трансформації сучасної вищої школи. Ці вектори відображають напрями системних перетворень, що охоплюють освітню, управлінську, інфраструктурну та культурну складові діяльності університету.

Перший вектор – *трансформація освітнього процесу*. Ідеться про перехід від традиційної аудиторно-орієнтованої моделі до гнучких форматів навчання, що поєднують очну й онлайн-взаємодію. Змішане навчання стає органічним компонентом цифрової стратегії університету, забезпечуючи індивідуалізацію освітніх траєкторій, розширення доступу до ресурсів та підвищення мобільності здобувачів. У цьому контексті цифрові технології виступають не допоміжним інструментом, а середовищем організації навчальної діяльності (European Commission, 2020). Формування цифрової компетентності як обов'язкової складової результатів навчання закріплено

в національному законодавстві (Про освіту, 2017) та деталізовано у європейських рамках DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022).

Другий вектор – *інституційна й управлінська трансформація*. Цифровізація зумовлює впровадження електронного документообігу, систем управління навчанням, аналітики освітніх даних, цифрових сервісів для здобувачів і викладачів. Університет поступово набуває ознак цифрової екосистеми, у якій інтегруються освітні, наукові й адміністративні процеси (Головня, 2023). Концепція цифрового університету передбачає стратегічне планування цифрового розвитку, управління даними та персоналізацію освітніх сервісів (Vobro, 2025). Таким чином, цифрова трансформація охоплює не лише навчання, а й систему управління закладом вищої освіти.

Третій вектор – *розвиток цифрової інфраструктури й освітньої екосистеми*. Ідеться про створення інтегрованого цифрового освітнього середовища, що передбачає платформи дистанційного навчання, електронні бібліотеки, відкриті освітні ресурси, інструменти комунікації та спільної роботи. Digital Education Action Plan підкреслює необхідність формування стійкої цифрової інфраструктури як умови якості та доступності освіти (European Commission, 2020b). В українському контексті цей напрям визначено серед пріоритетів модернізації системи вищої освіти (Стратегія розвитку вищої освіти..., 2022).

Четвертий вектор – *формування цифрової культури та професійної готовності викладачів і здобувачів*. Цифрова трансформація передбачає зміну ціннісних орієнтирів, моделей комунікації та педагогічної взаємодії. Рамка DigCompEdu акцентує увагу на необхідності розвитку цифрових компетентностей педагогів як умови якісної

інтеграції технологій у навчальний процес (Redecker, 2017). Водночас цифрова грамотність розглядається як складова ширшої медіа- та інформаційної культури особистості (UNESCO, 2013, 2022). Це означає, що трансформація має не лише технологічний, а й аксіологічний вимір.

П'ятий вектор – *інтеграція до європейського та глобального освітнього простору*. Цифровізація створює умови для академічної мобільності, міжнародної співпраці, участі у спільних освітніх і наукових проєктах, взаємного визнання кваліфікацій. Концепція European Education Area підкреслює значення цифрової готовності як передумови формування єдиного освітнього простору (European Commission, 2020a). Для українських закладів вищої освіти це означає узгодження внутрішніх цифрових стратегій із європейськими стандартами та рамками компетентностей.

Отже, ключові вектори цифрової трансформації вищої освіти охоплюють модернізацію освітнього процесу, управлінських моделей, інфраструктури, цифрової культури та міжнародної інтеграції. Їх взаємодія формує нову модель університету як відкритої цифрової екосистеми, здатної забезпечувати гнучкість, доступність і якість освітніх послуг в умовах динамічного суспільного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що цифрова трансформація вищої освіти є системним і багатовимірним процесом, який виходить за межі технічного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Вона охоплює інституційні, педагогічні, управлінські та культурні зміни, спрямовані на формування нової моделі університету як інтегрованої цифрової екосистеми.

Установлено, що передумови цифрової трансформації формуються під впливом

глобальних процесів розвитку цифрової економіки, національної освітньої політики, кризових викликів (пандемія, воєнний стан) і внутрішніх потреб модернізації університету. Нормативно-правове забезпечення в Україні, зокрема закріплення цифрової компетентності як ключової (Про освіту, 2017) та визначення цифрової трансформації одним із стратегічних пріоритетів (Стратегія розвитку вищої освіти..., 2022), створює інституційні умови для системних змін.

Систематизація драйверів цифрової трансформації дала змогу виокремити технологічні, нормативно-політичні, соціально-економічні, педагогічні та інституційні чинники, які в сукупності визначають логіку переходу від фрагментарної цифровізації до комплексної трансформації університетської моделі. Обґрунтовано, що ключові вектори цифрових змін охоплюють модернізацію освітнього процесу, розвиток цифрової інфраструктури, трансформацію управління, формування цифрової культури та інтеграцію до європейського освітнього простору.

Отже, цифрова трансформація вищої освіти постає як стратегічний імператив розвитку сучасної вищої школи, що забезпечує гнучкість, доступність і якість освітніх послуг в умовах цифрового суспільства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням концептуальної моделі безбар'єрного цифрового освітнього середовища в закладах вищої освіти, визначенням критеріїв оцінювання рівня цифрової зрілості університету, а також емпіричним аналізом ефективності впровадження змішаного навчання як інструменту реалізації цифрової стратегії.

Література

1. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник*

Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т. 2. № 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>

2. Вакалюк Т. А., Антонюк Д. С., Новіцька І. В., Медведєва М. О. Цифрова трансформація вищої освіти: закордонний та вітчизняний досвід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 90. С. 24–27. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.05>

3. Головня Ю. І. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: від академічного центру до освітньо-науково-інноваційного комплексу. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 58. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-58-43>

4. Дубняк М. В. Цифрова трансформація освіти та цифрових компетентностей: правові аспекти. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 4. С. 115–119. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.3\(42\).270253](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.3(42).270253)

5. Дущенко О. М. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 3(34). С. 12–22. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>

6. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (зі змінами). *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

8. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 01.12.2022 р. № 2807-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2023. № 51. Ст. 127. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20>

9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

10. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ МОН України від 11.05.2021 р. № 520. URL: <https://mon.gov.ua>

11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>

12. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка ; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

13. Bobro N. Digital transformation of higher education: towards a conceptual model of a digital university as a socio-technological institute. *Академічні візії*. 2025. Вип. 47. С. 1–9. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2396>

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

15. European Commission. European Education Area: Quality education and training for all. Brussels, 2020b. URL: <https://education.ec.europa.eu/about-eea>

16. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

17. UNESCO. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. Paris : UNESCO, 2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

18. UNESCO. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! 2022. URL: <https://iite.unesco.org/en/publications/media-and-information-literate-citizens-think-critically-click-wisely>

19. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

References

- 108 ISSN-2227-2747 (Print), ISSN-2227-281X (Online)

Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 23, 2022 No. 286-r]. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> [in Ukrainian].

15. UNESCO (2013). Media and information literacy: Curriculum for teachers. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

16. UNESCO (2022). Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Retrieved from <https://iite.unesco.org/en/publications/media-and-information-literate-citizens-think-critically-click-wisely>

17. Vakaliuk, T. A., Antoniuk, D. S., Novitska, I. V., & Medvedieva, M. O. (2022). Tsyfrova transformatsiia vyshchoi osvity: zakordonnyi ta vitchyzniani dosvid [Digital transformation of higher education: Foreign and domestic experience]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Reality and Prospects*, (90), 24–27. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.05> [in Ukrainian].

18. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Тишук А. Е. Цифрова трансформація вищої освіти: передумови, драйвери та ключові вектори змін

У статті здійснено теоретичний аналіз цифрової трансформації вищої освіти як системного процесу інституційних, педагогічних та управлінських змін у сучасній вищій школі. Обґрунтовано, що цифровізація університетської діяльності виходить за межі технічного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і передбачає комплексне переосмислення змісту навчання, моделей організації освітнього процесу, механізмів управління,

академічної культури та взаємодії учасників освітнього середовища. Визначено глобальні, національні та інституційні передумови цифрових змін, серед яких – розвиток цифрової економіки, формування інформаційного суспільства, нормативно-правове забезпечення модернізації освіти, а також кризові виклики останніх років, що зумовили активне впровадження дистанційних і змішаних форматів навчання. Проаналізовано наукові підходи до трактування цифрової трансформації освіти й уточнено її зміст як багатовимірного процесу модернізації університету. Систематизовано ключові драйвери цифрової трансформації – технологічні, нормативно-політичні, соціально-економічні, педагогічні та інституційні. Виокремлено стратегічні вектори трансформації, що охоплюють модернізацію освітнього процесу, розвиток цифрової інфраструктури, управлінську перебудову університетів, формування цифрової культури учасників освітнього процесу й інтеграцію до європейського освітнього простору. Доведено, що цифрова трансформація постає стратегічним імперативом розвитку сучасної вищої школи, спрямованим на підвищення гнучкості, доступності та якості освітніх послуг.

Ключові слова: цифрова трансформація, вища освіта, цифровий університет, змішане навчання, цифрова компетентність.

Tyshchuk A. E. Digital Transformation of Higher Education: Preconditions, Drivers and Key Vectors of Change

The article provides a theoretical analysis of the digital transformation of higher education as a systemic process of institutional, pedagogical and managerial changes in contemporary universities. It is substantiated that digitalization goes beyond the technical implementation of information and communication technologies and involves a comprehensive rethinking of educational content, learning models, governance

socio-economic, pedagogical and institutional factors. The strategic vectors of transformation are outlined, covering modernization of the educational process, development of digital infrastructure, transformation of university governance, formation of digital culture among students and academic staff, and integration into the European educational area. It is concluded that digital transformation represents a strategic imperative for higher education development aimed at ensuring flexibility, accessibility and high quality of educational services in the digital age.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

УДК 378.147:005.336.2:004

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-111-122

Яковенко Георгій Романович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки»

Донбаського державного педагогічного університету,

м. Дніпро, Україна.

h.r.yakovenko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0737-1300>

Для цитування: Яковенко Г. Р. Теоретико-методологічні основи управлінської готовності магістрів освіти в умовах цифровізації. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 111–122. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-111-122](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-111-122)

References (стандарт APA): Yakovenko, H. R. (2026). Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinskoi hotovnosti mahistriv osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Theoretical and Methodological Foundations of Managerial Readiness of Master's Students of Education in the Context of Digitalization]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 111–122. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-111-122](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-111-122) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, інтеграцією до Європейського освітнього простору та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних здійснювати управлінську діяльність у складних і динамічних умовах освітнього середовища. У цих умовах професійна підготовка майбутніх магістрів освіти повинна забезпечувати не лише сформованість педагогічних компетентностей, а й управлінську готовність як інтегративну характеристику, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, знання, уміння та здатність до рефлексивного прийняття управлінських рішень (Яковенко, 2024).

Актуальність проблеми зумовлюється також положеннями нормативно-правових

документів України, які визначають стратегічні орієнтири модернізації вищої освіти. Так, у Законі України «Про освіту» наголошено на формуванні у здобувачів ключових компетентностей, зокрема цифрової та підприємницької, що безпосередньо пов'язано з управлінською діяльністю педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», 2017). Закон України «Про вищу освіту» визначає необхідність розвитку організаційних і управлінських умінь у здобувачів магістерського рівня (Закон України «Про вищу освіту», 2014). У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки підкреслюється потреба в цифровій трансформації університетів і формуванні управлінського потенціалу випускників магістратури як умови конкурентоспроможності національної системи освіти (Стратегія розвитку вищої освіти..., 2022). Водночас Стандарт вищої

освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» передбачає формування управлінської та цифрової компетентностей майбутніх магістрів освіти як важливих результатів навчання (Стандарт вищої освіти..., 2020).

Європейські стратегічні документи також акцентують необхідність розвитку цифрової компетентності й управлінського лідерства у сфері освіти. У документі Digital Education Action Plan 2021–2027 визначено цифровізацію освіти як ключовий чинник модернізації системи підготовки фахівців і розвитку інноваційних управлінських практик (European Commission, 2020). Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG) наголошують на необхідності формування систем внутрішнього забезпечення якості освіти, що передбачає підготовку фахівців з управлінською компетентністю (Standards and Guidelines..., 2015). Рамка цифрової компетентності DigCompEdu визначає структуру цифрових компетентностей педагогічних працівників, які охоплюють управлінські аспекти організації освітнього процесу та використання цифрових ресурсів (Redecker, 2017).

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених підготовці майбутніх керівників закладів освіти та формуванню управлінської компетентності педагогів, у сучасній педагогічній науці зберігається низка суперечностей, що актуалізують необхідність теоретико-методологічного обґрунтування формування управлінської готовності магістрів освіти, а саме між:

– потребою суспільства у фахівцях, здатних здійснювати управлінську діяльність у цифровому освітньому середовищі, та недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням підготовки магістрів освіти до такої діяльності;

– потребою у створенні безбар'єрного цифрового освітнього середовища та недостатньою розробленістю методологічних засад формування управлінської готовності в таких умовах (Яковенко, 2024).

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретико-методологічного обґрунтування формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки, що відповідає сучасним нормативним вимогам та європейським освітнім тенденціям.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному науковому дискурсі управлінська готовність майбутніх магістрів освіти осмислюється як інтегративний результат професійної підготовки, який поєднує мотиваційні установки, знанняві орієнтири, досвід застосування управлінських технологій і здатність до рефлексії. Так, Г. Дудчак акцентує увагу на тому, що підготовка магістрів за спеціальністю 011 має містити управлінський вимір не імпліцитно, а як окремий об'єкт проектування результатів навчання; авторка пропонує структурно-функціональну характеристику готовності до застосування сучасних управлінських технологій із виокремленням компонентів і відповідних критеріїв (Дудчак, 2023).

Водночас у блоці досліджень, присвячених цифровізації освітнього середовища, релевантною є логіка, за якою управлінська готовність / культура розглядається як така, що формується через спеціально організовані педагогічні технології та практикоорієнтовані механізми. Зокрема, І. Бояринова доводить ефективність поєднання проблемного й інтерактивного навчання, проектних, імітаційно-рольових та цифрових дидактичних технологій для розвитку управлінської культури педагогів; важливим для нашого підрозділу є і представлена

авторкою модель, де теоретико-методологічний блок задає рамку змістового (компонентного) і технологічного (механізми реалізації) блоків в умовах цифровізації (Бояринова, 2025).

Методологічне підґрунтя аналізованої проблематики розширюють праці, що систематизують підходи до розвитку управлінської компетентності як професійно важливого утворення. Так, В. Свистун і О. Зінченко обґрунтовують доцільність поєднання системного, компетентнісного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного й інформаційного підходів; хоча емпіричний контекст їхнього дослідження пов'язаний із післядипломною освітою, сама конфігурація підходів є методологічно придатною для проєктування формування управлінської готовності магістрів освіти в цифровізованому середовищі підготовки (Свистун, Зінченко, 2024).

Узагальнення релевантних джерел дає підстави констатувати, що, попри значний науковий доробок щодо структури управлінської готовності, моделей підготовки керівників освіти та використання цифрових технологій у професійній підготовці, у науковій літературі відсутнє цілісне теоретико-методологічне обґрунтування формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти саме в умовах цифровізації професійної підготовки. Наявні дослідження здебільшого розкривають окремі компоненти готовності або окремі педагогічні технології її формування, проте не забезпечують інтегрованого підходу до визначення методологічних засад цього процесу. У зв'язку із цим постає об'єктивна потреба в системному обґрунтуванні комплексу методологічних підходів, а також загальних і спеціальних принципів формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти, які відповідали б сучасним нормативним вимогам та умовам цифрової

трансформації вищої освіти й забезпечували б цілісність професійної підготовки компетентних фахівців.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний, аксіологічний і технологічний підходи, що забезпечують цілісне розуміння формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки.

У дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів. *Аналіз і узагальнення наукових джерел* використано для визначення стану розробленості проблеми та систематизації підходів до формування управлінської готовності. *Термінологічний аналіз* дав можливість уточнити зміст базових понять дослідження. *Метод педагогічного моделювання* застосовано для обґрунтування структури та логіки формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти. *Порівняльний аналіз* використано для зіставлення національних і європейських підходів до підготовки управлінських кадрів у сфері освіти. *Методи систематизації та класифікації* забезпечили групування методологічних підходів і принципів підготовки магістрів освіти. *Узагальнення та інтерпретація результатів* дали змогу зробити теоретичні висновки щодо формування управлінської готовності в умовах цифровізації професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки потребує

цілісного теоретико-методологічного підґрунтя, що забезпечує інтеграцію професійних знань, управлінських умінь, ціннісних орієнтацій і цифрових компетентностей. У сучасних дослідженнях підготовка магістрів до управлінської діяльності розглядається як складний багатовимірний процес, що потребує поєднання низки взаємодоповнювальних *методологічних підходів*.

Провідним у дослідженні є *системний підхід*, який дає змогу розглядати формування управлінської готовності як цілісну педагогічну систему, що містить цільовий, змістовий, процесуально-технологічний і результативний компоненти. Такий підхід використовується в дослідженнях підготовки керівників закладів освіти та розробленні моделей формування управлінської готовності майбутніх магістрів, де підкреслюється взаємозв'язок усіх складових професійної підготовки (Лебідь, 2019; Видиборець, 2025).

Не менш важливим є *компетентнісний підхід*, який орієнтує професійну підготовку на формування інтегрованої системи управлінських компетентностей майбутніх магістрів освіти. У працях, присвячених управлінській компетентності педагогів, доведено, що її розвиток передбачає поєднання знань із менеджменту освіти, умінь організації освітнього процесу, здатності до прийняття управлінських рішень і професійної відповідальності (Самойленко, 2025; Rebukha & Zvarych, 2023).

Суб'єктно-діяльнісний підхід забезпечує формування управлінської готовності через активну участь здобувачів у проєктній, аналітичній та організаційній діяльності, що моделює реальні управлінські ситуації. У дослідженнях підкреслюється, що застосування рольових імітацій, кейс-методів і проєктного навчання сприяє розвитку управлінської культури та професійного мислення майбутніх керівників

освіти (Бояринова, 2025; Богодист, Самодумська, 2021).

У контексті цифрової трансформації освіти особливого значення набуває *контекстний підхід*, який передбачає формування управлінської готовності з урахуванням умов цифрового освітнього середовища. Використання електронних курсів, платформ дистанційного навчання та цифрових інструментів управління освітнім процесом створює умови для моделювання професійної діяльності та розвитку управлінських компетентностей майбутніх магістрів освіти (Яковенко, 2025).

Важливим методологічним орієнтиром є *аксіологічний підхід*, що спрямований на формування професійних цінностей, відповідальності та етичної культури майбутніх управлінців освіти. У працях, присвячених деонтологічній підготовці менеджерів освіти, наголошується на необхідності розвитку професійної відповідальності, гуманістичних орієнтацій і управлінської культури як складових готовності до управлінської діяльності (Задорожна-Княгницька, 2017).

У сучасних умовах цифровізації значущим є також *технологічний підхід*, який передбачає використання педагогічних і цифрових технологій для формування управлінської готовності. Дослідження показують, що інтерактивні методи навчання, цифрові платформи, аналітичні інструменти та проєктна діяльність сприяють розвитку управлінських компетентностей і підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх магістрів освіти (Свистун, Зінченко, 2024; Бояринова, 2025).

Окремого значення набуває *проєктно-орієнтований підхід*, що передбачає формування управлінської готовності через освітнє проєктування та реалізацію управлінських кейсів. У дослідженнях освітнього проєктування підкреслюється його роль як інструменту інтеграції знань, умінь

і професійного досвіду майбутніх менеджерів освіти (Богодист, Самодумська, 2021).

Таким чином, формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки доцільно здійснювати на основі комплексу взаємодоповнювальних методологічних підходів, що забезпечують інтеграцію професійних знань, управлінських умінь, ціннісних орієнтацій і цифрових компетентностей. Їх узгоджене застосування створює теоретичне підґрунтя для визначення загальних і спеціальних принципів формування управлінської готовності, що розглядаються в наступному підрозділі.

Формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки потребує чіткої системи загальних і спеціальних принципів, що визначають логіку організації освітнього процесу, добір змісту навчання та педагогічних технологій. У наукових дослідженнях підготовка керівників освіти розглядається як цілісна педагогічна система, де принципи виступають нормативною основою реалізації методологічних підходів і забезпечують узгодженість її структурних компонентів (Лебідь, 2019; Видиборець, 2025; Красильникова, Красильников, Герніченко, 2023).

До загальних дидактичних принципів формування управлінської готовності належить насамперед *принцип науковості*, який передбачає опору на сучасні досягнення педагогіки, психології та теорії управління освітою. Його реалізація пов'язана з використанням доказових педагогічних технологій і науково обґрунтованих моделей підготовки майбутніх керівників освіти, що підкреслюється у працях щодо структури управлінської готовності магістрів за спеціальністю 011 (Дудчак, 2023).

Принцип системності та цілісності орієнтує підготовку магістрів на

інтеграцію цілей, змісту, методів і результатів навчання, що відповідає системному характеру управлінської діяльності в освіті. Дослідники підготовки менеджерів освіти наголошують, що управлінська готовність формується через взаємозв'язок когнітивних, діяльнісних і ціннісних компонентів професійної підготовки (Самойленко, 2025; Rebukha & Zvarych, 2023).

Принцип професійної спрямованості передбачає орієнтацію освітнього процесу на реальні управлінські функції майбутнього магістра освіти. У дослідженнях освітнього проєктування доведено, що використання проєктних завдань і моделювання управлінських ситуацій сприяє формуванню управлінської компетентності та професійного мислення (Богодист, Самодумська, 2021).

Принцип інтеграції теорії і практики забезпечує поєднання теоретичних знань із практичним досвідом управлінської діяльності. Реалізація цього принципу через педагогічні технології, стажування та проєктну діяльність розглядається як необхідна умова розвитку управлінської культури педагогів (Бояринова, 2025; Фастівець, 2024).

Принцип суб'єктності й активності здобувачів передбачає залучення магістрантів до активної професійної діяльності, що формує їхню відповідальність за результати навчання та здатність до самостійного прийняття управлінських рішень. Значення цього принципу підкреслюється у працях, присвячених розвитку управлінської компетентності через діяльнісний і контекстний підходи (Свистун, Зінченко, 2024).

В умовах цифровізації освіти загальні дидактичні принципи доповнюються *спеціальними принципами*, що відображають специфіку формування управлінської готовності в цифровому освітньому середовищі.

Принцип цифрової доцільності передбачає обґрунтований добір цифрових технологій відповідно до цілей управлінської підготовки. Дослідження цифрового освітнього середовища показують, що цифрові інструменти ефективні лише за умови їх педагогічно обґрунтованого використання для моделювання управлінських процесів і розвитку професійних компетентностей майбутніх магістрів освіти (Яковенко, 2025).

Принцип управлінського контексту навчання полягає у створенні освітніх ситуацій, що відтворюють реальні управлінські процеси в закладах освіти. У дослідженнях управлінської підготовки педагогів наголошується на доцільності використання кейс-методів, рольових ігор і цифрових платформ для моделювання управлінських рішень (Бояринова, 2025; Rebukha & Zvarych, 2023).

Принцип проектності орієнтує підготовку майбутніх магістрів освіти на виконання освітніх і управлінських проєктів як засобу інтеграції знань і практичних умінь. Значення освітнього проєктування як інструменту формування управлінської компетентності обґрунтовано в працях з підготовки менеджерів освіти (Богодист, Самодумська, 2021; Ткаченко, 2017).

Принцип рефлексивності передбачає розвиток здатності до самоаналізу управлінської діяльності та професійного саморозвитку. У наукових дослідженнях підкреслюється, що рефлексія виступає важливою складовою управлінської готовності та професійної компетентності педагогів (Некрасова, 2010).

Принцип професійної відповідальності та етичності забезпечує формування управлінської культури, орієнтованої на гуманістичні цінності, академічну доброчесність і соціальну відповідальність управлінських рішень. У працях, присвячених деонтологічній підготовці менеджерів освіти, доведено, що етична

складова є необхідною умовою ефективної управлінської діяльності (Задорожна-Княгницька, 2017).

У сучасних умовах цифровізації особливого значення набуває також *принцип доступності та безбар'єрності цифрового освітнього середовища*, який передбачає створення рівних умов для здобувачів із різними освітніми потребами та забезпечення інклюзивності навчання. Доступність цифрового середовища розглядається як важливий чинник формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти до організації освітнього процесу в умовах різноманітності (Яковенко, 2024).

Таким чином, поєднання загальних дидактичних і спеціальних принципів забезпечує цілісність формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти, узгоджує зміст професійної підготовки з вимогами цифрової трансформації освіти та створює теоретичну основу для подальшого обґрунтування моделі формування управлінської готовності в умовах цифровізації професійної підготовки.

У цифровому освітньому середовищі методологічні підходи до формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти набувають конкретного інструментального втілення через електронні курси, системи управління навчанням, аналітику освітніх даних і цифрові моделі управлінської діяльності.

Системний підхід у цифровому середовищі реалізується через проєктування інтегрованих освітніх курсів у LMS, які поєднують навчальні модулі, інструменти комунікації, контроль результатів і моніторинг індивідуального прогресу здобувачів. Використання електронних курсів дає змогу моделювати повний управлінський цикл: планування освітньої діяльності, організацію роботи команди, контроль результатів і аналіз ефективності управлінських рішень (Яковенко, 2024).

У межах компетентнісного підходу цифровізація забезпечує розвиток управлінських компетентностей через застосування аналітики навчання, електронних портфоліо, цифрових інструментів стратегічного планування й онлайн-оцінювання. Аналіз освітніх даних дає змогу майбутнім магістрам освіти відпрацювати навички прийняття управлінських рішень на основі реальних показників ефективності освітнього процесу.

Суб'єктно-діяльнісний підхід у цифровому середовищі реалізується через цифрові кейси, симуляції управлінських ситуацій, проєктну діяльність у хмарних середовищах і командну роботу на платформах спільної взаємодії. Такі інструменти дають можливість відтворювати управлінські процеси закладу освіти, формувати навички організації освітніх програм, управління персоналом і комунікації в цифровому середовищі.

Контекстний підхід забезпечується включенням у зміст навчання реальних сценаріїв цифрового управління освітою: планування освітніх програм у цифрових системах, організація дистанційного навчання, використання аналітичних панелей для моніторингу успішності. Це сприяє формуванню готовності до управління освітнім процесом в умовах цифрової трансформації (Яковенко, 2024).

У межах технологічного підходу застосовуються інтерактивні цифрові інструменти: платформи управління навчанням, системи електронного документообігу, сервіси планування проєктів, онлайн-комунікації та спільної роботи. Їх використання формує здатність майбутніх магістрів освіти до організації управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Особливого значення набуває реалізація принципу безбар'єрності цифрового освітнього середовища, який передбачає використання адаптивних платформ,

доступних форматів навчальних матеріалів, інструментів автоматичного перекладу, субтитрування й альтернативних форматів контенту. Такі рішення формують у майбутніх магістрів освіти управлінську готовність до організації інклюзивного освітнього процесу та забезпечення рівного доступу до освіти (Яковенко, 2025).

Важливою складовою цифрової реалізації методологічних підходів є використання управлінських симуляцій і цифрових тренажерів, що моделюють діяльність керівника закладу освіти: прийняття кадрових рішень, розподіл ресурсів, аналіз результатів освітньої діяльності, реагування на кризові ситуації. Такі інструменти дають змогу формувати управлінське мислення та професійну відповідальність у безпечному навчальному середовищі.

Таким чином, цифровізація професійної підготовки створює умови для практичної реалізації методологічних підходів до формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти. Електронні курси, аналітика навчання, цифрові кейси, управлінські симуляції та безбар'єрність цифрового освітнього середовища виступають інструментами інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних до ефективної управлінської діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного теоретичного аналізу обґрунтовано, що формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки є складним багатовимірним процесом, який потребує інтеграції педагогічних, управлінських і цифрових компонентів професійної освіти. Уточнено сутність управлінської готовності як інтегративної характеристики особистості майбутнього магістра освіти, що поєднує мотиваційно-ціннісний,

когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти та забезпечує здатність до ефективної управлінської діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Встановлено, що теоретико-методологічну основу формування управлінської готовності становить комплекс взаємодоповнювальних підходів – системного, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, аксіологічного та технологічного, – які забезпечують цілісність професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Обґрунтовано систему загальних і спеціальних принципів формування управлінської готовності, що визначають логіку організації освітнього процесу й орієнтують його на професійну спрямованість, інтеграцію теорії та практики, активність здобувачів і використання цифрових технологій.

Доведено, що цифровізація професійної підготовки виступає ключовим чинником реалізації методологічних підходів, забезпечуючи можливість моделювання управлінської діяльності через електронні курси, аналітику навчання, цифрові кейси, управлінські симуляції та безбар'єрне цифрове освітнє середовище. Використання таких інструментів сприяє формуванню управлінських компетентностей, розвитку професійного мислення та готовності майбутніх магістрів освіти до прийняття управлінських рішень у цифровому освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і експериментальною перевіркою моделі формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти засобами цифрових технологій, визначенням критеріїв і показників її сформованості, створенням програм спеціальних курсів і цифрових навчальних модулів, а також дослідженням ефективності управлінських симуляцій і цифрових тренажерів

у професійній підготовці магістрів освіти. Окремого вивчення потребують питання забезпечення безбар'єрності цифрового освітнього середовища та формування цифрового управлінського лідерства майбутніх фахівців освіти.

Література

1. Богодист М. І., Самодумська О. Л. Теоретичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до організації навчальних проєктів. *Педагогічне проєктування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект* : кол. монографія / за заг. ред. Т. О. Пушкарьової. Київ : ТОВ НВП «Росток А.В.Т.», 2021. С. 18–31.
2. Бояринова І. Практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації організаційно-управлінської діяльності. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 38–71. DOI: <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3170>
3. Видиборець О. О. Модель формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування інноваційних управлінських технологій. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. № 1(62). С. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.325941>
4. Дудчак Г. П. Структурно-функціональна характеристика готовності майбутніх магістрів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» до застосування сучасних управлінських технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. С. 84–90. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.15>
5. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. І. В. Соколової. Маріуполь : МДУ, 2017. 398 с.
6. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

7. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Красильникова Г. В., Красильников С. Р., Герніченко І. І. Формування управлінської компетентності магістрів професійної освіти під час навчання в університеті. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8038799>
9. Лебідь О. В. Система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1(17). С. 252–260. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-31>
10. Некрасова С. М. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: методологічний та андрагогічний аспект. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 56. Херсон : ХДУ, 2010. С. 342–346.
11. Самойленко О. В. Формування управлінської компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі магістерської підготовки в закладі вищої освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2025. № 2. С. 242–251. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-242-251>
12. Свистун В., Зінченко О. Методологічні підходи до розвитку управлінської компетентності офіцерів у системі післядипломної освіти. *Військова освіта*. 2024. № 1(49). С. 233–246. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2024-49/233-246>
13. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Київ : МОН України, 2020.
14. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>
15. Ткаченко В. П. Теоретичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до організації навчальних проєктів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVIII. Т. 1. С. 175–181.
16. Фастівець А. Система формування організаційно-управлінської культури магістрів фармації у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5(139). С. 262–274.
17. Яковенко Г. Р. Використання цифрових засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2024. № 5(364). С. 145–151. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5\(364\)-145-151](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5(364)-145-151)
18. Яковенко Г. Р. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності: обґрунтування діагностично-критеріальної системи педагогічного експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 1(141). С. 150–161.
19. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting Education and Training for the Digital Age. Brussels, 2020.
20. Rebukha L., Zvarych H. Education in Higher School: Formation of Administrative Competence of Future Teachers. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*. 2023. Vol. 1. P. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2023.01.114>
21. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
22. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : ENQA, 2015.

References

1. Bohodyst, M. I., & Samodumska, O. L. (2021). Teoretychni zasady pidhotovky maibutnikh menedzheriv osvity do orhanizatsii navchalnykh proiektiv [Theoretical foundations of training future education managers for organizing educational projects]. In: T. O. Pushkarova (Ed.), *Pedahohichne proiektuvannia v suchasniy osviti: dydaktychnyi i vykhovnyi aspekt – Pedagogical design in modern education: Didactic and educational aspect*. (pp. 18–31). Kyiv: TOV NVP “Rostok A.V.T.” [in Ukrainian].

2. Boiarynova, I. (2025). Praktyka formuvania upravlinskoi kultury vykladachiv u fakhovykh koledzhakh v umovakh tsyfrovizatsii orhanizatsiino-upravlinskoi diialnosti [Practice of forming managerial culture of teachers in professional colleges under digitalization of organizational and managerial activity]. In: *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvithnomu prostori – Resource-oriented learning: Theory and practice of training future managers in the digital educational space*. (pp. 38–71). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka. DOI: <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3170> [in Ukrainian].
3. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286-r]. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
4. Dudchak, H. P. (2023). Strukturno-funktsionalna kharakterystyka hotovnosti maibutnikh mahistriv zi spetsialnosti 011 “Osvitni, pedahohichni nauky” do zastosuvannia suchasnykh upravlinskykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Structural-functional characteristics of readiness of future masters in specialty 011 “Educational, pedagogical sciences” to apply modern management technologies in professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools*, (91), 84–90. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.15> [in Ukrainian].
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels: ENQA.
6. European Commission (2020). Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age. Brussels.
7. Fastivets, A. (2024). Systema formuvannia orhanizatsiino-upravlinskoi kultury mahistriv farmatsii u protsesi fakhovoi pidhotovky [System of forming organizational and managerial culture of masters of pharmacy in professional training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: Theory, history, innovative technologies*, 5(139), 262–274 [in Ukrainian].
8. Krasylnykova, H. V., Krasylnykov, S. R., & Hernichenko, I. I. (2023). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti mahistriv profesiinoi osvity pid chas navchannia v universyteti [Formation of managerial competence of masters of vocational education during university studies]. *Akademichni vizii – Academic visions*, (20). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8038799> [in Ukrainian].
9. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII vid 01.07.2014 [On higher education: Law of Ukraine № 1556-VII dated July 1, 2014]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 05.09.2017 [On education: Law of Ukraine № 2145-VIII dated September 5, 2017]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
11. Lebid, O. V. (2019). Systema formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury [System of forming readiness of the future head of a general education institution for strategic management in master’s training]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia “Pedahohika i psykholohiia” – Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 1(17), 252–260. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-31> [in Ukrainian].
12. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 011 “Osvitni, pedahohichni nauky” [Standard of higher education for specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”]. (2020). Kyiv: MON Ukrainy [in Ukrainian].
13. Nekrasova, S. M. (2010). Hotovnist do profesiinoho samorozvytku maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom: metodolohichni ta andrahohichni aspekt [Readiness for professional self-development of future masters in educational institution management: Methodological and andragogical aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection*

of scientific works. *Pedagogical sciences*, (56), 342–346 [in Ukrainian].

14. Rebukha, L., & Zvarych, H. (2023). Education in higher school: Formation of administrative competence of future teachers. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*, (1), 114–124. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2023.01.114>

15. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

16. Samoilenko, O. V. (2025). Formuvannya upravlinskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi mahisterskoi pidhotovky v zakladi vyshchoi osvity [Formation of managerial competence of the future primary school teacher in master's training in a higher education institution]. *Psykholoho-pedahohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences*, (2), 242–251. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-242-251> [in Ukrainian].

17. Svystun, V., & Zinchenko, O. (2024). Metodolohichni pidkhody do rozvytku upravlinskoi kompetentnosti ofitseriv u systemi pislidyplomnoi osvity [Methodological approaches to developing officers' managerial competence in postgraduate education]. *Viiskova osvita – Military education*, 1(49), 233–246. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2024-49/233-246> [in Ukrainian].

18. Tkachenko, V. P. (2017). Teoretychni zasady pidhotovky maibutnikh menedzheriv osvity do orhanyzatsii navchalnykh proektiv [Theoretical foundations of training future education managers for organizing educational projects]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 78(1), 175–181 [in Ukrainian].

19. Vydubets, O. O. (2025). Model formuvannya hotovnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity do zastosuvannya innovatsiinykh upravlinskykh tekhnolohii [Model of forming readiness of future heads of educational institutions to apply innovative management technologies]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(62), 4–10. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.325941> [in Ukrainian].

20. Yakovenko, H. R. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv navchannia u fakhovii pidhotovtsi

maibutnikh mahistriv osvity [Use of digital learning tools in professional training of future masters of education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 5(364), 145–151. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5\(364\)-145-151](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5(364)-145-151) [in Ukrainian].

21. Yakovenko, H. R. (2025). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti hotovnosti maibutnikh mahistriv osvity do upravlinskoi diialnosti: obgruntuvannya diahnostychno-kryterialnoi systemy pedahohichnoho eksperymentu [Criteria and indicators of readiness of future masters of education for managerial activity: Substantiation of the diagnostic-criteria system of a pedagogical experiment]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: Theory, history, innovative technologies*, 1(141), 150–161 [in Ukrainian].

22. Zadorozhna-Kniahnytska, L. V. (2017). Deontolohichna pidhotovka menedzheriv osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka [Deontological training of education managers in higher education institutions: Theory and practice]. Mariupol: MDU [in Ukrainian].

Яковенко Г. Р. Теоретико-методологічні основи управлінської готовності магістрів освіти в умовах цифровізації

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні основи формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена вимогами національної та європейської нормативної бази щодо якості вищої освіти, розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників і підготовки управлінських кадрів для освітньої галузі. Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування понять «управлінська готовність», «управлінська компетентність», «цифрове освітнє середовище», визначено їх взаємозв'язок у системі підготовки магістрів за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Визначено сукупність методологічних підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, цифрового), що забезпечують цілісність підготовки майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності. Обґрунтовано загальні та спеціальні принципи формування управлінської готовності: науковості, інтеграції теорії та практики, цифрової доцільності, варіативності освітніх траєкторій, безбар'єрності й академічної доброчесності. Показано, що в цифровому освітньому середовищі методологічні підходи реалізуються через електронні курси, аналітику навчання, управлінські кейси, цифрові симуляції та інструменти моніторингу якості освіти.

Доведено, що системне поєднання методологічних підходів і принципів є необхідною умовою формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти, здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність у цифровізованому освітньому просторі. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з експериментальною перевіркою моделі підготовки та розробленням цифрових інструментів діагностики сформованості управлінської готовності.

Ключові слова: управлінська готовність, магістри освіти, цифровізація освіти, методологічні підходи, управлінська компетентність.

Yakovenko H. R. Theoretical and Methodological Foundations of Managerial Readiness of Master's Students of Education in the Context of Digitalization

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of forming managerial readiness of future Master's students of Education under conditions of digitalization of professional training. The relevance of the study

is determined by the requirements of Ukrainian and European regulatory frameworks regarding quality assurance in higher education, development of educators' digital competence, and training of managerial personnel for the educational sector. Modern scientific approaches to interpreting the concepts of "managerial readiness", "managerial competence", and "digital educational environment" are analyzed, and their interrelation within the system of training Master's students in specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences is clarified.

A set of methodological approaches is defined, including systemic, competency-based, activity-oriented, axiological, learner-centered, and digital approaches, which ensure integrity of training future education managers. General and specific principles of forming managerial readiness are substantiated: scientific validity, integration of theory and practice, digital feasibility, variability of educational trajectories, inclusiveness and barrier-free environment, and academic integrity. It is shown that in a digital educational environment these approaches are implemented through electronic courses, learning analytics, managerial case studies, digital simulations, and quality assurance monitoring tools.

The study proves that the systematic integration of methodological approaches and principles is a necessary condition for forming managerial readiness of Master's students capable of effective management in a digitalized educational space. Prospects for further research are related to experimental verification of the proposed training model and development of digital diagnostic tools for assessing managerial readiness.

Keywords: managerial readiness, Master's students of Education, digitalization of education, methodological approaches, managerial competence.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

УДК 378.37.01

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-123-130

Глядик Богдан Миколайович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальність 231 Соціальна робота

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна.

glyadykbohdan@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7498-370X>

Для цитування: Глядик Б. М. Наукові підходи до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. 2(192), С. 123–130. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-123-130](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-123-130)

References (стандарт APA): Hliadyk, B. M. (2026). Naukovi pidkhody do formuvannia sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Scientific Approaches to the Formation of Socio-Communicative Competence of Future Social Sphere Specialists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 123–130. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-123-130](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-123-130) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери характеризується пошуком підходів, методів, прийомів та засобів, які б забезпечили формування компетентностей, означених в освітніх програмах, що відбувається під час їх моніторингу, перегляду та оновлення (Стьопкіна, Трубник, 2021). У сучасних умовах важливою складовою успішної соціалізації та самореалізації особистості, її взаємодії із середовищем, освітньої й професійної адаптації, емоційного благополуччя та реалізації особистісного потенціалу є комунікаційні навички, які становлять зміст соціокомунікативної компетентності (Соловйова, Дядя, 2024), що підкреслює необхідність та доцільність пошуку нових підходів

до її формування, розвитку й удосконалення в майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців є предметом уваги багатьох досліджень освітньої й соціальної сфери. О. Плужник, підкреслюючи перехід до нових форматів вищої освіти, які зумовлені глобальними тенденціями, зазначає про зміну підходів та способів обміну інформацією між учасниками освітнього процесу, зокрема про

зміну підходів до формування соціокомунікативної компетентності, яку вона розглядає як необхідну складову професійних якостей будь-якого фахівця, що передбачає його здатність до успішної взаємодії та досягнення поставлених цілей (Плужник, 2022). У свою чергу, Т. Шевчук, Л. Мартинець І. Зарішняк та ін. виокремлюють соціокомунікативну компетентність як обов'язковий елемент професійної підготовки фахівців, що закладає фундамент для їхньої подальшої практичної діяльності (Шевчук та ін., 2021). Т. Соловйова та Я. Дядя розглядають соціокомунікативну компетентність як ключовий чинник соціалізації та психоемоційного благополуччя молоді. Вони акцентують увагу на комплексності, а також науково-практичних підходах, спрямованих на підтримку молоді в процесі інтеграції у соціум, що сприяє її особистісному розвитку та соціалізації (Соловйова, Дядя, 2024). Досліджуючи соціокомунікативну компетентність з позицій модернізації соціальних і технологічних умов здійснення комунікації, крім зазначених підходів, Н. Бабаченко пропонує застосовувати системний, процесний та проєктний наукові підходи, які дозволяють сформувати розуміння змісту соціокомунікативної компетентності (Бабаченко, 2025).

О. Ковальова, досліджуючи наукові підходи до опису структур соціокультурної компетентності, розробляє її структурну модель, сукупність компонентів якої свідчить про здатність фахівця в процесі комунікації та взаємодії забезпечувати власні потреби і цілі в межах суспільно прийнятної поведінки відповідно до очікувань, потреб і цілей партнерів (Ковальова, 2014). М. Айзенбарт підкреслює, що соціокомунікативна компетентність передбачає оволодіння життєво значущими знаннями, вміннями

та навичками, зумовленими суспільним запитом, взаємозв'язком теорії і практики, що передбачає застосування соціокультурного та особистісно зорієнтованого підходів (Айзенбарт, 2017).

Незважаючи на наявність доволі значного доробку наукових праць, які висвітлюють різні аспекти проблеми дослідження, питання пошуку оптимальних підходів до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери залишається актуальним та потребує подальшого вивчення, оскільки оновлення змісту професійної підготовки відповідно до європейських стандартів вищої освіти потребує розробки нових та перегляду існуючих національних стандартів й освітніх програм, побудованих на підходах, що покращують взаємодію фахівців у різних соціальних умовах, підвищують здатність здійснювати успішну професійну діяльність, командну роботу та координувати дії в умовах невизначеності. Орієнтування на відповідні наукові підходи в межах соціокомунікативної компетентності як інтегральної характеристики майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечить виконання адаптивної функції та сприятиме усвідомленню ними взаємозв'язків між власним «Я» та суспільством (Соловйова, Дядя, 2024).

Мета статті – визначити основні наукові підходи до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Методологія та методи дослідження. Дослідження базується на комплексному, системному, компетентнісному, соціокультурному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому, процесному, проєктному, проблемному, комунікативному, інтерактивному підходах до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Для

визначення основних наукових підходів до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, зіставлення та порівняння.

Виклад основного матеріалу. Соціокомунікативна компетентність є свідченням як теоретичної обізнаності фахівця, так і його готовності діяти в певних практичних ситуаціях, здійснювати успішну професійну діяльність. Вона дозволяє фахівцям соціальної сфери взаємодіяти в різних соціальних умовах за допомогою використання різних комунікативних механізмів, що сприяють ефективній зміні своєї поведінки та впливу на поведінку інших (Шевчук та ін., 2021).

Сучасні умови глобалізації зумовлюють потребу підготовки мобільних та компетентних фахівців, здатних інтегруватися в різні соціуми, взаємодіяти, бути конкурентоздатними, вміти прогнозувати та приймати рішення в ситуаціях невизначеності, розв'язувати конкретні практичні завдання. Одним із ефективних шляхів у таких умовах є застосування компетентнісного підходу, який передбачає інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної підготовки, формування компетентностей, що сприятимуть адаптації фахівця на ринку праці, успішному розв'язанню покладених на нього завдань, пов'язаних із професійною діяльністю (Шевчук, Хлестова, 2020).

Компетентнісний підхід тісно взаємопов'язаний із системним підходом до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, який вбачає їх комунікативну діяльність як цілісну єдність із соціальним середовищем. У визначенні структури соціокомунікативної компетентності в контексті основних процесів комунікації, пов'язаних з отриманням та аналітичним

опрацюванням інформації, створенням та передачею нового повідомлення допомагає застосування процесного підходу. Проектний підхід в організації соціокомунікаційного процесу, в свою чергу, забезпечує чіткість, структурованість та цифровізацію взаємодії (Бабаченко, 2025).

Соціокомунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери також потребує застосування проблемного підходу, який дозволяє відтворювати різноманітні ситуації взаємодії суб'єктів, побудовані на основі діалогу та застосування творчого підходу до їх розв'язання. У контексті реалізації соціокомунікативної компетентності проблемний підхід передбачає застосування таких технік, методів і прийомів, як: постановка та розбір проблемних питань/ситуацій, припущення та доведення, спільні роздуми, дискусії, комунікація та взаємодія.

Використання проблемного підходу в процесі формування соціокомунікативної компетентності активізує соціальну взаємодію спочатку на заняттях, а потім з партнерами в іншому соціокультурному середовищі (Стьопкіна, Трубник, 2021), що передбачає застосування соціокультурного підходу, який охоплює такі складові, як оволодіння іноземною мовою, умови діяльності, міжособистісні стосунки, система цінностей та переконань стосовно понять та явищ тощо. У цілому, соціокультурний підхід:

- базується на врахуванні соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань фахівця в процесі комунікації та взаємодії з представниками різних соціумів;

- передбачає толерантність та позбавлення упереджень, здатність до співпраці;

- формує цінності та норми поведінки, які посилюють свідоме та відповідальне ставлення до власних дій (Варянко, Іванченко, 2018);

– сприяє формуванню міжкультурної свідомості та чутливості до соціальних контекстів (Ніколашина, Сіладі, Погоріла, 2025).

З позицій діяльнісного підходу формування соціокомунікативної компетентності передбачає формування у здобувачів освіти тих якостей, які опосередковують діяльність та підвищення її ефективності. Така діяльність передбачає поєднання якостей, що дозволяють сформувати здатність діяти самостійно і відповідально (Юхно, 2022), зумовлює здатність індивіда до розв'язання проблем, цілеспрямованої продуктивної діяльності та кооперації (Гайдай, Ковальчук, Бондаренко, Кухарьонов, 2022).

Особистісно зорієнтований підхід визначає готовність та мотиваційну здатність здобувачів вищої освіти до вирішення складних завдань професійної діяльності в умовах невизначеності, їх поєднання з ціннісними орієнтаціями, актуалізацією емоційно-вольової сфери й саморегуляцією в процесі комунікації та взаємодії (Юхно, 2022).

Комунікативний підхід слугує базисом для ефективного спілкування здобувачів вищої освіти в реальних життєвих ситуаціях. Його основними методами та прийомами є: використання автентичних матеріалів, акцент на значенні висловлювання, активне застосування мовних навичок, рольові ігри, дебати, робота в парах і групах, моделювання реальних ситуацій спілкування.

Інтерактивний підхід підсилює залученість здобувачів освіти до освітнього процесу та активної взаємодії, мотивацію та розвиток навичок командної роботи. Його основними методами і прийомами постають: кооперативне навчання, робота в малих групах, проєктна діяльність, інтерактивні вправи, обговорення кейсів, форуми, інтерактивні дошки, ситуаційний

аналіз (Лазаренко, 2025), розвиток групових і міжособистісних навичок аналізу й самоаналізу, вироблення та прийняття правил взаємоповаги й співпраці під час освітнього процесу, «підтримуючі» прийоми спілкування (доброзичливі інтонації, вміння ставити конструктивні питання тощо), оптимізація системи оцінки процесу і результатів спільної діяльності (Бількевич, Галіяш, Петренко, 2019).

Кожен із вищезазначених підходів відіграє важливу роль у формуванні соціокомунікативної компетентності. Їх використання в комплексі дозволяє зробити освітній процес ефективним та практикоорієнтованим, сприяє набуттю навичок реального спілкування, критичного мислення та співпраці (Лазаренко, 2025). Реалізація комплексного підходу забезпечує неперервність заходів, поетапність формування, розвиток та вдосконалення соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери потребує застосування наукових підходів, які б сприяли підвищенню їх здатності здійснювати успішну професійну діяльність, покращенню ефективності командної роботи та координування дій в умовах невизначеності, побудові оптимальної комунікації та взаємодії. Серед таких підходів виокремлюють комплексний, системний, компетентнісний, соціокультурний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, процесний, проєктний, проблемний, комунікативний, інтерактивний підходи. Зазначені підходи характеризуються змістовним доповненням одне одного та інтегративністю, сприяють ефективній зміні фахівцями своєї поведінки та впливу на поведінку інших в процесі соціальної комунікації й взаємодії. Перспектива

подальших розвідок полягає у вивченні європейського досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери в контексті формування у них соціокомунікативної компетентності, а також дослідженні ефективних копінг-стратегій щодо того, як діяти в тій чи іншій складній комунікативній ситуації.

Література

1. Айзенбарт М. М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3 (44.3). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf>
2. Бабаченко Н. Зміст і структура соціокомунікативної компетентності публічного службовця. *Аспекти публічного управління*. 2025. Т. 13. № 1. С. 114–121. DOI: <https://doi.org/10.15421/152513>
3. Бількевич Н. А., Галіаш Н. Б., Петренко Н. В. Сучасні підходи до формування комунікативних компетентностей. *Медична освіта*. 2019. № 3. С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.3.10648>
4. Варянюк Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 1(156). С. 103–107. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/126462>
5. Гайдай І. О., Ковальчук І. С., Бондаренко К. С., Кухарьонук С. С. Формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей за допомогою технологій критичного мислення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 59–65. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.11>
6. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11(30). С. 27–33. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10239/1/Ковальова_11_2014.pdf
7. Лазаренко Т. В. Розвиток комунікативних навичок студентів університету на заняттях з іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81. Т. 1. С. 176–181. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.34>
8. Ніколашина Т. І., Сіладі В. В., Погоріла С. Г. Формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1863>
9. Плужник О. Формування соціально-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційної освіти. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2022. Т. 7. № 1. С. 266–284. DOI: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-14-266-284>
10. Соловійова Т. Г., Дядя Я. О. Формування соціально-комунікативної компетентності молоді з системним недорозвиненням мовлення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 51–56. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.9>
11. Стьопкіна А. С., Трубник І. В. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Т. 1. № 1(100). С. 247–256. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-247-256>
12. Шевчук Т. І., Мартинець Л. А., Зарішняк І. М., Хлестова С. С., Васенко Т. Б., Спрут О. В. Структура соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2021. Т. 25. № 1. С. 113–117. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25\(1\)-21](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25(1)-21)
13. Шевчук Т. І., Хлестова С. С. Науково-теоретичні основи формування соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін. *Challenges and achievements of medical science and education: Collective monograph*. Riga : “Baltija Publishing”, 2020. Р. 412–430. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20>
14. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 113–120. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

References

1. Ayzenbart, M. M. (2017). Sutnist poniattia "sotsialno-komunikatyvna kompetentsiia" v suchasni naukovi paradyhmi [Essence of social and communicative competence concept in modern scientific paradigm]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 4.3(44.3). Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf> [in Ukrainian].
2. Babachenko, N. (2025). Zmist i struktura sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti publicznego sluzhbovtsia [Content and structure of the socio-communicative competence of a public servant]. *Aspekty publicznego upravlinnia – Public Administration Aspects*, 13(1), 114–121. DOI: <https://doi.org/10.15421/152513> [in Ukrainian].
3. Bilkevich, N. A., Haliyash, N. B., & Petrenko, N. V. (2019). Suchasni pidkhody do formuvannia komunikatyvnykh kompetentnosti [Modern approaches to the development of communication competence]. *Medychna osvita – Medical Education*, (3), 52–57. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.3.10648> [in Ukrainian].
4. Varyanko, T., & Ivanchenko, L. (2018). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti u studentiv na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of sociocultural competence of students at English language classes]. *Molod i rynok – Youth and market*, 1(156), 103–107. Retrieved from <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/126462> [in Ukrainian].
5. Haidai, I. O., Kovalchuk, I. S., Bondarenko, K. S., & Kukharonok, S. S. (2022). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnosti za dopomohoiu tekhnologii krytychnoho myslennia [Communicative competence formation of students of non-language specialties by means of critical thinking technologies]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 51(1), 59–65. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.11> [in Ukrainian].
6. Kovalova, O. A. (2014). Model sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti [Model of social and communicative competence]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality*, 11(30), 27–33. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10239/1/КОВАЛОВА_11_2014.pdf [in Ukrainian].
7. Lazarenko, T. V. (2025). Rozvytok komunikatyvnykh navychok studentiv universytetu na zaniattiakh z inozemnoi movy [Development of university students' communication skills in foreign language classes]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 81(1), 176–181. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.34> [in Ukrainian].
8. Nikolashyna, T. I., Siladi, V. V., & Pohorila, S. H. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій [Formation of students' communicative competence in higher education institutions through the implementation of project-based technologies]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (43). Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1863> [in Ukrainian].
9. Pluzhnyk, O. (2022). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти в умовах дистанційної освіти [Formation of social-communicative competence of higher education applicants in terms of distance education]. *Sot-sium. Dokument. Komunikatsiia – Society. Document. Communication*, 7(1), 266–284. DOI: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-14-266-284> [in Ukrainian].
10. Soloviova, T. H., & Diadia, Ya. O. (2024). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti molodi z systemnym nedorozvynenniam movlennia [Formation of social and communicative competence in youth with developmental language disorder]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, (97), 51–56. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.9> [in Ukrainian].
11. Stopkina, A. S., & Trubnyk, I. V. (2021). Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери [Formation of social and communicative competence of future specialists of the social sphere]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia*

i praktyka – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice, 1, 1(100), 247–256. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-247-256> [in Ukrainian].

12. Shevchuk, T. I., Martynets, L. A., Zarishniak, I. M., Khliestova, S. S., Vasenko, T. B., & Sprut, O. V. (2021). Struktura sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Structure of the socio-communicative competence of future doctors]. *Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu – Reports of Vinnytsia National Medical University, 25(1), 113–117. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25\(1\)-21](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2021-25(1)-21) [in Ukrainian].*

13. Shevchuk, T. I., & Khliestova, S. S. (2020). Naukovo-teoretychni osnovy formuvannya sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u protsesi vyvchennia pryrodnychkh dystsyplin [Scientific and theoretical foundations of the formation of socio-communicative competence of future doctors in the process of studying natural sciences]. In: *Challenges and achievements of medical science and education: Monograph.* (p. 412–430). Riga: “Baltija Publishing”. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20> [in Ukrainian].

14. Yukhno, N. V. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv [The essence and structure of the formation of foreign language communicative competence of specialists]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Pedagogical Department, (51), 113–120. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13> [in Ukrainian].*

Глядик Б. М. Наукові підходи до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

У статті визначено основні наукові підходи до формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: комплексний, системний, компетентнісний, соціокультурний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, процесний,

проектний, проблемний, комунікативний, інтерактивний. Звернено увагу, що відповідні наукові підходи сприяють підвищенню здатності фахівців здійснювати успішну професійну діяльність, покращують ефективність командної роботи та координування дій в умовах невизначеності, побудову оптимальної комунікації та взаємодії, характеризуються змістовним доповненням одне одного та інтегративністю, а також забезпечують ефективну зміну фахівцями своєї поведінки та вплив на поведінку інших в процесі соціальної комунікації й взаємодії. Зазначено, що орієнтування на відповідні наукові підходи в межах соціокомунікативної компетентності як інтегральної характеристики майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечить виконання адаптивної функції та сприятиме усвідомленню ними взаємозв'язків між власним «Я» та суспільством. Наголошено, що використання представлених наукових підходів у комплексі дозволяє зробити освітній процес ефективним та практикоорієнтованим, сприяє набуттю навичок реального спілкування, критичного мислення та співпраці, забезпечує неперервність заходів, поетапність формування, розвиток та вдосконалення соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, науковий підхід, соціокомунікативна компетентність, фахівець соціальної сфери.

Hliadyk B. M. Scientific Approaches to the Formation of Socio-Communicative Competence of Future Social Sphere Specialists

The article identifies the main scientific approaches to the formation of socio-communicative competence of future social sphere specialists: comprehensive, systemic, competence-based, socio-cultural, activity-based, personally oriented, process-based, project-based,

problem-based, communicative and interactive. It is noted that the relevant scientific approaches contribute to increasing the ability of specialists to carry out successful professional activities, improve the effectiveness of teamwork and coordination of actions in conditions of uncertainty, build optimal communication and interaction, are characterized by meaningful complementarity and integrability, and also ensure effective change by specialists of their behavior and influence on the behavior of others in the process of social communication and interaction. It is noted that orientation on relevant scientific approaches within the framework of socio-communicative competence as an integral characteristic of future social

sphere specialists will ensure the fulfillment of an adaptive function and will contribute to their awareness of the relationships between their “I” and society. It is emphasized that the use of the presented scientific approaches in a complex allows making the educational process effective and practice-oriented, promotes the acquisition of real communication skills, critical thinking and cooperation, ensures continuity of activities, the gradual formation, development and improvement of socio-communicative competence of future social sphere specialists.

Key words: higher education institution, student, scientific approach, socio-communicative competence, social sphere specialist.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОГО ПОДІЄВОГО ВОЛОНТЕРСТВА

УДК 37.013.42:364.46:378

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-131-138

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

Для цитування: Краснова Н. П. Соціально-педагогічні умови реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 131–138. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-131-138](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-131-138)

References (стандарт APA): Krasnova, N. P. (2026). Sotsialno-pedahohichni umovy realizatsii vykhovnoho potentsialu studentskoho podiievoho volonterstva [Socio-Pedagogical Conditions for the Implementation of the Educational Potential of Student Event Volunteering]. *Osvita tapedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 131–138. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-131-138](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-131-138) [in Ukrainian].

Постановка проблеми полягає в тому, що в умовах війни та глобальних соціально-економічних і гуманітарних криз в Україні зростає потреба у формуванні дієвих механізмів залучення молоді до суспільно корисної діяльності, адже трансформація суспільства та підвищення ролі громадянської активності актуалізують розвиток соціально відповідальної особистості, де студентство виступає ключовим ресурсом становлення громадянського суспільства, а волонтерство – ефективним інструментом соціалізації, формування солідарності, емпатії та активної позиції, здатним швидко реагувати на виклики часу і виконувати виховну функцію.

Водночас сучасна вища освіта орієнтується не лише на професійні компетентності, а й на розвиток «м'яких навичок», таких як комунікація, лідерство,

командна взаємодія і відповідальність, чому сприяє подієве волонтерство як практичне середовище їх формування, що підсилює освітній процес (Поліщук, 2023), при цьому студентське волонтерство, як форма суспільної активності, розкриває виховний потенціал, який реалізується за наявності відповідних умов, а подієве волонтерство забезпечує виховний вплив через командну організацію, подієвість заходів, умови для самореалізації, різноманіття функцій і спеціалізоване навчання, спрямоване на формування гуманістичних цінностей (Лях, Спіріна, Котелевець, 2023).

У цьому контексті вища освіта України виконує важливу роль у передачі знань і формуванні культурних орієнтирів, тому створення середовища для спільної діяльності є необхідним, а залучення студентів до волонтерства залишається актуальним

завданням, оскільки різноманітність його форм і напрямів сприяє розвитку духовного, інтелектуального та культурного потенціалу учасників освітнього процесу, де студенти-волонтери працюють у різних сферах – від просвітницької до фандрейзингової, а загалом волонтерство в Україні є важливим механізмом вирішення соціальних проблем, впровадження інновацій, підвищення якості життя та взаємодії громадян із тими, хто може допомогти у вирішенні їхніх потреб (Романкова, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема волонтерства у закладах вищої освіти є предметом уваги як українських, так і зарубіжних науковців і має міждисциплінарний характер, охоплюючи педагогіку, соціальну педагогіку, соціологію та психологію, що зумовлює широке коло дослідників, зокрема, питання ролі волонтерства у вихованні, соціалізації, розвитку особистості та професійній підготовці висвітлено у працях І. Зверевої, А. Зінченко, А. Капської, Г. Лактіонової, С. Савченко, І. Чайки, О. Яременка та інших, тоді як серед зарубіжних учених вагомий внесок зробили John Wilson (теорія волонтерства і громадянської участі), Mark Snyder (мотиваційні аспекти та функціональний підхід), Paul Clary (розробка Volunteer Functions Inventory) та Anne Hustinx (дослідження сучасних трансформацій молодіжного волонтерства).

Українські науковці також активно вивчають різні аспекти цієї проблематики, зокрема вплив волонтерської діяльності на розвиток студентів, їхню громадянську активність і соціальну відповідальність (Е. Балашов, З. Бондаренко, А. Котелевець, Л. Романовська), мотивацію студентів до участі у волонтерстві (Д. Базилук, Н. Гевчук, С. Демида,

М. Носок), функціонування волонтерства в університетському середовищі (Р. Драпушко, П. Горінов, М. Моторна, Н. Поліщук), а також його роль у розвитку соціальної активності громади (С. Гунько, О. Карпенко, Є. Ковтун, Т. Лях, Т. Спіріна, М. Лехолетова), при цьому питання управління волонтерськими програмами та організації діяльності студентів-волонтерів висвітлено у навчальних посібниках «Менеджмент волонтерських груп від А до Я» (Бондаренко та ін., 2012) і «Менеджмент волонтерських програм» (Журавель та ін., 2020), що загалом дозволяє глибше зрозуміти чинники залучення студентів до волонтерства та розкрити їхній потенціал у цій сфері (Бондаренко, 2019).

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці соціально-педагогічних умов реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства, що зумовлено виявленням у процесі аналізу наукової літератури протиріччям між наявною практикою його організації у закладах вищої освіти, за якої виховний потенціал не повністю реалізується й іноді спричиняє деструктивні зміни в особистості студентів, та необхідністю створення таких умов, за яких волонтерство стане ефективним чинником виховання і органічною складовою освітнього процесу.

Методика дослідження передбачала аналіз наукових джерел, синтез для уточнення сутності поняття «соціально-педагогічні умови», порівняння й систематизацію кейсів різних подій з урахуванням їх цілей, форматів, масштабів, ролей і функцій волонтерів, а також проблемних ситуацій і шляхів їх розв'язання, оцінювання впливу волонтерської діяльності на розвиток особистісних якостей студентів, узагальнення та конкретизацію для розкриття змісту зазначених умов.

Виклад основного матеріалу. Участь студентів у подієвому волонтерстві створює сприятливі умови для розвитку соціально значущих відносин (до праці, людей, суспільства, себе та життєвих викликів), засвоєння відповідних знань (про цінності волонтерства, гуманну взаємодію, соціальну значущість заходів), набуття практичного досвіду (громадського служіння, командної роботи, подолання труднощів, самовиховання) і формування особистісних якостей (моральних, ділових, вольових) (Fedinec, 2023).

Водночас виховний потенціал цього виду діяльності зумовлюється його специфічними особливостями, зокрема командною організацією, що сприяє формуванню колективу та відповідальності за спільний результат; подієвим характером заходів, як значущих виховних подій, широкими можливостями для розвитку професійних компетентностей і стресостійкості; різноманітністю комунікацій, що розвиває соціальні й моральні навички (Біда, Чичук, Сирожко, 2021), а також наявністю спеціалізованого навчання, спрямованого на формування гуманістичних цінностей.

У цьому контексті виховний потенціал студентського подієвого волонтерства визначається як сукупність можливостей для розвитку соціально значущих відносин, знань, досвіду та особистісних якостей студентів (Гевчук, Базилюк, 2023), однак у практиці закладів вищої освіти він часто не реалізується повною мірою через низку проблем, серед яких несистемність і епізодичність діяльності, відсутність належного педагогічного супроводу та чітко визначених виховних цілей, недостатня внутрішня мотивація студентів (Демида, Носок, 2016), брак моніторингу ефективності та слабкий розвиток рефлексії, що призводить до сприйняття волонтерства як другорядної активності, а не цілеспрямованого виховного інструменту.

У зв'язку з цим актуальним є створення відповідних соціально-педагогічних умов, які передбачають цілеспрямоване проєктування організації волонтерської діяльності педагогами, організаторами та самими студентами з метою перетворення заходів на виховні події, а взаємодії учасників – на чинник розвитку волонтерського колективу.

Соціально-педагогічні умови педагогічного процесу формуються під впливом макросередовища (суспільства) та мікросередовища (закладу вищої освіти, факультету, кафедри, студентської групи), тоді як внутрішні, або психологічні, умови визначаються особистісними характеристиками студента. При цьому процес самореалізації зумовлюється взаємодією трьох груп чинників – внутрішніх (психологічних), зовнішніх (соціальних) і педагогічних (Старинська, 2016), де внутрішні чинники забезпечують мотиваційний механізм самореалізації, пов'язаний із потребами, зокрема потребою в самовираженні як ключовою передумовою особистісного розвитку (Котелевець, 2021), а реалізація виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства тісно пов'язана з пізнавальною діяльністю студентів, що сприяє формуванню комунікативних стратегій і особистісних змін (Старинська, 2016).

У філософському вимірі поняття «умова» трактується як сукупність обставин, від яких залежить існування явища (Шаповалова, 2024), у психології – як комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають динаміку розвитку особистості (Трубнікова, 2009), а в педагогіці – як система впливів, що забезпечують формування та виховання людини (Енциклопедія освіти, 2008), причому педагогічні умови охоплюють усі компоненти освітнього процесу (мету, зміст, методи, форми та засоби) і поділяються на об'єктивні (організаційні,

середовищні, ресурсні) та суб'єктивні (мотиваційні, досвідові, індивідуально-психологічні, емоційні).

У цьому контексті ефективними соціально-педагогічними умовами реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства можна визначити наступні. *Першою умовою* є цілеспрямоване формування гуманістично орієнтованого освітнього середовища через систему ритуалів, традицій, виховних заходів, мотиваційних програм і тренінгів, що сприяють утвердженню цінностей волонтерства, розвитку колективної ідентичності та підвищенню престижу волонтерської діяльності, які реалізуються через регулярні події, символіку, залучення адміністрації та студентського самоврядування, а також через організацію форумів, фестивалів, благодійних акцій і соціальних проєктів із подальшою рефлексією, що формує громадянську активність і відповідальність, доповнюючись тренінговими програмами («Школа волонтера», «Event-волонтер», «Лідерство і командна робота», «Етика і цінності волонтера»), спрямованими на розвиток комунікативних, організаційних і емоційно-ціннісних компетентностей (De Clerck et al., 2021), що в сукупності забезпечує мотиваційну готовність і перетворює волонтерство на системний виховний інструмент.

Друга умова – організація змістовного спілкування та наставництва, що передбачає роботу в малих групах із розподілом ролей, використання цифрових платформ для комунікації, проведення обговорень і рефлексивних сесій, розвиток неформальних спільнот і застосування інтерактивних методів взаємодії, а також впровадження наставництва за принципом «рівний-рівному», коли досвідчені волонтери супроводжують новачків, допомагають адаптуватися, передають практичний досвід і забезпечують емоційну

підтримку за допомогою інструментів зворотного зв'язку, щоденників і чек-листів, що сприяє розвитку рефлексивних, комунікативних і лідерських умінь, підвищує мотивацію та стабільність участі студентів і трансформує волонтерство з індивідуальної активності у цілісний колективно організований виховний простір.

Третьою соціально-педагогічною умовою ефективної реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства є підтримка студентських ініціатив, делегування відповідальності, надання можливостей вибору, побудова взаємодії у команді на засадах відповідальної залежності та сприяння розробці й реалізації програм самовиховання, що забезпечує розвиток суб'єктної позиції студентів. Зокрема, підтримка ініціатив реалізується через створення відкритого середовища для подання ідей (конкурси проєктів, онлайн-платформи, пітчінг), експертний супровід і публічне обговорення, що сприяє розвитку креативності та громадянської активності, тоді як делегування відповідальності передбачає чітке визначення ролей, поступове ускладнення завдань, самостійне виконання етапів проєктів і застосування принципу «контроль – довіра», що формує лідерські якості та навички прийняття рішень.

Важливою складовою даної умови є також надання студентам можливості вибору напрямів, ролей і рівня залучення до волонтерської діяльності з урахуванням їхніх інтересів та індивідуальних особливостей, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації та самовизначення, а побудова взаємодії у команді на основі відповідальної залежності забезпечує усвідомлення спільної мети, взаємної підтримки та колективної відповідальності.

Водночас суттєвим елементом є допомога студентам у створенні та реалізації програм самовиховання, що включають діагностику особистісних якостей,

постановку індивідуальних цілей, планування дій, їх реалізацію та подальшу рефлексію і корекцію, що сприяє розвитку здатності до саморозвитку й усвідомлення власного зростання. У результаті реалізація цієї умови забезпечує перехід студентів від пасивної ролі виконавців до активних суб'єктів діяльності, підвищує їхню ініціативність і відповідальність, формує досвід самостійного прийняття рішень, а волонтерство постає як простір самореалізації та особистісного розвитку.

Висновок. Таким чином, студентське подієве волонтерство є ефективним засобом виховання, що сприяє формуванню гуманістичних цінностей, соціальної відповідальності та громадянської активності, а його результативність у закладах вищої освіти визначається створенням і комплексною реалізацією відповідних соціально-педагогічних умов, які трансформують волонтерську діяльність із формальної та епізодичної у системну, усвідомлену й особистісно значущу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних рекомендацій щодо організації волонтерської діяльності, наставництва та підтримки ініціатив, вивченням соціокультурних і організаційних чинників, а також інтеграцією волонтерства з професійною підготовкою студентів для розвитку їхніх лідерських, організаційних і комунікативних компетентностей.

Література

1. Біда О. А., Чичук А. П., Сироежко О. В. Волонтерська діяльність як соціально-педагогічний феномен соціального становлення особистості. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2021. № 11(3). С. 8–15. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(3\).2023.8-15](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(3).2023.8-15)
2. Бондаренко З. П. Соціально-педагогічне волонтерство як бренд сучасної студентської молоді. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. Т. 2, № 18. С. 130–136. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-16>
3. Гевчук Н., Базилук Д. Визначення мотиваційної складової волонтерської діяльності у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2023. № 38. С. 28–34. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7437/znpkp-sp-2023-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. Демида С., Носок М. Мотивація студентів до волонтерської діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2016. № 13. С. 168–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2016_13_25
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Котелевець А. Волонтерство онлайн: виклики сьогодення. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 1(6). С. 98–104. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234142](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234142)
7. Лях Т., Спіріна Т., Котелевець А. Організація волонтерської діяльності в соціальній роботі. *Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб.* / ред. : О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. С. 349–373. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/1/O_%20Epel_T_Liakh_I_Silantieva_APSR_FPSRSO_KSPSR.pdf.pdf
8. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / З. Бондаренко та ін. ; ред. Т. Лях. Київ : Версо-04, 2012. 288 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3486/>
9. Менеджмент волонтерських програм : посібник для підготовки менеджерів волонтерських програм / за заг. ред. Т. І. Сила, Т. Л. Лях; авт. кол.: Т. Журавель, Т. Лях, К. Пуха та ін. Київ : ФОП Буря О. Д., 2020. 174 с.
10. Поліщук Н. Волонтерська діяльність студентів в освітньому середовищі університету. *Věda a perspektivy*. 2023. № 4(23). С. 113–126. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4\(23\)-113-126](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4(23)-113-126)

11. Романкова Л. Волонтерська діяльність як складова формування моральних цінностей студентської молоді. *Вища освіта України*. 2015. № 4. С. 54–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_4_10

12. Старинська Н. В. Особливості ситуативної самоактуалізації студентів-психологів під час навчально-професійної діяльності у ВНЗ. *Європейські гуманітарні дослідження*. 2016. № 1. С. 276–286. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11491/1/N_Starinska_KPP_IL.pdf

13. Трубнікова О. А. Волонтерство як форма соціальної активності особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2009. Т. 7, Вип. 20. Ч. 2. С. 205–209. URL: http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2009_20_2/sb20_ch2_50.pdf

14. Шаповалова І. В. Короткий словник-довідник філософських термінів. Миколаїв : НУК, 2024. 69 с.

15. De Clerck T., Willem A., Aelterman N., Haerens L. Volunteers Managing Volunteers: The Role of Volunteer Board Members' Motivating and Demotivating Style in Relation to Volunteers' Motives to Stay Volunteer. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2021. Vol. 32, Issue 6. P. 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00177-6>

16. Fedinec C. The Ukrainian Civil Volunteer Movement during Wartime (2014–2022). *Ukraine's Patronal Democracy and the Russian Invasion: The Russia-Ukraine War*. Vol. 1. Budapest: Central European University Press, 2023. P. 331–352. DOI: <https://doi.org/10.1515/9789633866641-013>

References

1. Bida, O. A., Chychuk, A. P., & Syroiezhko, O. V. (2021). Volonterska diialnist yak sotsialno-pedahohichniyi fenomen sotsialnoho stanolvleniia osobystosti [Volunteer Activity as a Social and Pedagogical Phenomenon of the Social Formation of the Personality]. *Humanitarni studii: pedahohika, psykholohiia, filosofiiia – Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*,

11(3), 8–15. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(3\).2023.8-15](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(3).2023.8-15) [in Ukrainian].

2. Bondarenko, Z. (2019). Sotsialno-pedahohichne volonterstvo yak brend suchasnoi studentskoi molodi [Socio-Pedagogical Volunteering as a Brand of Modern Student Youth]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia "Pedahohika i psykholohiia". Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical Sciences*, 2(18), 130–136. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-16> [in Ukrainian].

3. Hevchuk, N., & Bazyliuk, D. (2023). Vyznachennia motyvatsiinoi skladovoi volonter-skoi diialnosti u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Determination of the Motivational Component of Volunteering among Future Specialists in the Social Sphere]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia: sotsialno-pedahohichna – Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiiienko University. Series: Socio-Pedagogical*, (38), 28–34. Retrieved from <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7437/znppk-sp-2023-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

4. Demida, S., & Nosok, M. (2016). Motyvatsiia studentiv do volonteriskoi diailnosti [Motivation of Students to Volunteer Activity]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiedialnosti – Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, (13), 168–174. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2016_13_25 [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (Eds.) (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Kotelevets, A. (2021). Volonterstvo onlain: vyklyky sohodennia [Volunteering online – today's challenges]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education*, 1(6), 98–104. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234142](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234142) [in Ukrainian].

7. Liakh, T., Spirina, T., & Kotelevets, A. (2023). Orhanizatsiia volonteriskoi diialnosti v sotsialnii roboti [Organization of Volunteering in Social Work].

In: *Aktualni pytannia sotsialnoi roboty – Current Issues in Social Work*. (pp. 349–373). Uzhhorod: RIK-U. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/1/O_%20Epel_T_Liakh_I_Silantieva_APSR_FPSRSO_KSPSR.pdf.pdf [in Ukrainian].

8. Bondarenko, Z., & Liakh, T. (Eds.). (2012). *Menedzhment volonteriv hrup vid A do Ya* [Management of Volunteer Groups from A to Z]. Kyiv [in Ukrainian].

9. Syl'a, T. I., & Liakh, T. L. (Eds.). (2020). *Menedzhment volonteriv prohram: posibnyk dlia pidhotovky menedzheriv volonteriv prohram* [Management of Volunteer Programs: A Guide for Training Volunteer Program Managers]. Kyiv [in Ukrainian].

10. Polishchuk, N. (2023). Volonterska diialnist studentiv v osvithomu seredovyschi universytetu [Student Volunteering in the University Educational Environment]. *Věda a perspektivy*, 4(23), 113–126. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4\(23\)-113-126](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4(23)-113-126) [in Ukrainian].

11. Romankova, L. (2015). Volonterska diialnist yak skladova formuvannia moralnykh tsinnostei studentskoi molodi [Volunteering as a Component of the Formation of Moral Values among Student Youth]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, (4), 54–60. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_4_10 [in Ukrainian].

12. Starinskaia, N. V. (2016). Osoblyvosti situatsiynoi samoaktualizatsii studentiv-psykholohiv pid chas navchalno-profesiinoi diialnosti u VNZ [Peculiarities of situational self-actualization of psychology students during educational and professional activity in Higher Educational Institution]. *Yevropeiski humanitarni doslidzhennia – European Humanities Studies*, (1), 276–286. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20545/> [in Ukrainian].

13. Trubnikova, O. A. (2009). Volonterstvo yak forma sotsialnoi aktyvnosti osobystosti [Volunteering as a Form of Social Activity of the Individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Current Issues*

of Psychology, 7(20), 2, 205–209. Retrieved from http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2009_20_2/sb20_ch2_50.pdf [in Ukrainian].

14. Shapovalova, I. V. (2024). *Korotkyi slovnyk-dovidnyk filosofskykh terminiv* [Concise Dictionary-Reference of Philosophical Terms]. Mykolaiv [in Ukrainian].

15. De Clerck, T., Willem, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2021). Volunteers Managing Volunteers: The Role of Volunteer Board Members' Motivating and Demotivating Style in Relation to Volunteers' Motives to Stay Volunteer. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 32(6), 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00177-6> [in English].

16. Fedinec, C. (2023). The Ukrainian Civil Volunteer Movement during Wartime (2014–2022). In: *Ukraine's Patronal Democracy and the Russian Invasion: The Russia-Ukraine War*. (Vol. 1, pp. 331–352). Budapest: Central European University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9789633866641-013> [in English].

Краснова Н. П. Соціально-педагогічні умови реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства

У статті розглядається студентське подієве волонтерство як форми суспільної активності, що розкривають специфіку реалізації його виховного потенціалу, які вирішують завдання виховання студентської молоді, а саме, розвиток соціально-значимих відносин, засвоєння соціально-значущих знань, придбання соціально-значущого досвіду, формування громадянських, моральних, ділових та вольових особистісних якостей. Визначено та охарактеризовано наступні соціально-педагогічні умови реалізації виховного потенціалу студентського подієвого волонтерства: цілеспрямоване формування гуманістично орієнтованого освітнього середовища через систему ритуалів, традицій, виховних заходів, мотиваційних програм і тренінгів, що спрямовані

на закріплення цінностей волонтерства (добročинність, альтруїзм, солідарність), формування колективної ідентичності студентів-волонтерів, підвищення престижу студентської волонтерської діяльності; організація змістовного спілкування волонтерів під час та поза волонтерської діяльності, наставництво початківців студентів-волонтерів, яке забезпечує передачу соціального і волонтерського досвіду, формує у студентів гуманістичні цінності через взаємодію, розвиває комунікативні, лідерські й рефлексивні уміння, підвищує рівень мотивації та стійкості участі студентів у волонтерстві, що сприяє трансформуванню індивідуальної практики у колективно організований виховний простір; підтримка ініціатив, делегування відповідальності, надання можливостей вибору, побудова відносин у команді на основі принципу відповідальної залежності, допомога студентам у розробці та реалізації під час участі у волонтерстві програми самовиховання з метою розвитку суб'єктної позиції у волонтерській діяльності.

Ключові слова: студентство, соціально-педагогічні умови, волонтерство, студентське подієве волонтерство, виховний потенціал студентського подієвого волонтерства.

Krasnova N. P. Socio-Pedagogical Conditions for the Implementation of the Educational Potential of Student Event Volunteering

The article examines student event volunteering as a form of social activity that reveals the specifics of the implementation of its educational potential, which solves the tasks of educating student youth, namely, the development

of socially significant relationships, the assimilation of socially significant knowledge, the acquisition of socially significant experience, the formation of civic, moral, business and strong-willed personal qualities. The following socio-pedagogical conditions for the implementation of the educational potential of student event volunteering are identified and characterized: purposeful formation of a humanistically oriented educational environment through a system of rituals, traditions, educational events, motivational programs and trainings aimed at consolidating the values of volunteering (charity, altruism, solidarity), the formation of a collective identity of student volunteers, increasing the prestige of student volunteering; organization of meaningful communication of volunteers during and outside of volunteer activities, mentoring of novice student volunteers, which ensures the transfer of social and volunteer experience, forms humanistic values in students through interaction, develops communicative, leadership and reflective skills, increases the level of motivation and sustainability of students' participation in volunteering, which contributes to the transformation of individual practice into a collectively organized educational space; support for initiatives, delegation of responsibility, provision of opportunities for choice, building relationships in a team based on the principle of responsible dependence, assistance to students in developing and implementing a self-education program during volunteering in order to develop a subjective position in volunteering.

Key words: student life, socio-pedagogical conditions, volunteering, student event volunteering, educational potential of student event volunteering.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

УЗМІСТОВЛЕННЯ КЛЮЧОВИХ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

УДК 37.014.255

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-139-152

Петришин Людмила Йосипівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
ludmyla.petryshyn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4506-1523>

Сорока Ольга Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
sorokaolga175@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Лещук Галина Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
hvleshchuk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

Для цитування: Петришин Л. Й., Сорока О. В., Лещук Г. В. Узмістовлення ключових передумов формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 139–152. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-139-152](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-139-152)

References (стандарт APA): Petryshyn, L. Y., Soroka, O. V., & Leshchuk, H. V. (2026). Uzmistovlennia kliuchovykh peredumov formuvannia sotsiokomunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Identification of Key Prerequisites for the Formation of Socio-Communicative Competence of Social Workers]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 139–152. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-139-152](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-139-152) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний розвиток українського суспільства відбувається в умовах глибоких соціальних трансформацій, спричинених воєнними подіями, масштабними міграційними процесами, зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб та посиленням соціальної вразливості окремих груп населення. Усе це актуалізує потребу у відновленні соціальної згуртованості громад і формуванні ефективних механізмів підтримки тих, хто опинився в складних життєвих обставинах. За таких умов особливої значущості набуває діяльність фахівців соціальної сфери (фахівців із соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів, фахівців медичної галузі), які здійснюють соціальний супровід, консультування, посередництво та інтеграцію різних категорій клієнтів у приймаюче середовище. Саме від рівня їх професійної підготовки, зокрема сформованості соціокомунікативної компетентності, безпосередньо залежить результативність цієї роботи, адже соціальна робота за своєю природою є насамперед комунікативною діяльністю, оскільки ґрунтується на взаємодії, діалозі, партнерстві та довірі, з огляду на це професійне спілкування реалізуються основні функції соціального працівника – виявлення потреб клієнта, надання підтримки, координація міжінституційної співпраці, врегулювання конфліктів, мобілізація ресурсів громади. При цьому ключовими чинниками професійної ефективності виступає здатність встановлювати комунікативно-продуктивний контакт, уважно слухати, адекватно реагувати на емоційні прояви, демонструвати толерантність і повагу до гідності особистості, але зокрема практика сьогодення засвідчує, що навіть за наявності достатньої теоретичної підготовки майбутні фахівці не завжди готові до складної міжособистісної взаємодії в умовах кризових

або травматичних ситуацій, що вимагають високого рівня емоційної зрілості та гнучкості комунікативної поведінки.

Упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти додатково підсилює актуальність проблеми, оскільки сучасна підготовка фахівців орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності діяти ефективно у реальних професійних умовах. У цьому контексті соціокомунікативна компетентність постає як інтегративний результат професійного становлення, що поєднує ціннісні орієнтації, теоретичну обізнаність, практичні вміння, емоційну стійкість і здатність до рефлексії та самовдосконалення. Особливої ваги набуває формування цієї компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери, які працюватимуть з особами, що пережили травматичний досвід, зокрема внутрішньо переміщеними особами, сім'ями військовослужбовців, ветеранами, дітьми, які зазнали соціальної депривації. Така професійна діяльність потребує не лише глибоких знань у галузі соціальної роботи, але й розвиненої емпатії, стресостійкості, толерантності, етичної відповідальності та здатності будувати довірливі партнерські відносини. Саме тому проблема формування соціокомунікативної компетентності набуває не лише освітнього, а й суспільного значення, оскільки безпосередньо пов'язана з якістю соціальної підтримки та відновленням соціальної стабільності в державі.

Невирішені частини проблеми формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери зосереджені на відсутності єдиного наукового підходу до визначення ключових передумов її розвитку, недостатній інтеграції теоретичної підготовки з практичними навичками міжособистісної взаємодії, обмеженій увазі до кроскультурної компетентності та професійної адаптації,

а також на дефіциті емпіричних досліджень ефективності методик розвитку соціокомунікативних навичок; при цьому не визначено чітких критеріїв оцінювання рівня компетентності та не враховані соціальні, організаційні й ресурсні бар'єри, що впливають на формування цих компетенцій у контексті сучасних соціальних трансформацій.

Метою статті є узагальнений аналіз та обґрунтування взаємозв'язку мотиваційно-ціннісних, когнітивних, практичних, емоційно-особистісних та організаційно-педагогічних передумов формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування соціокомунікативної компетентності в сучасній науковій думці розглядається як міждисциплінарний феномен, що поєднує психологічні, педагогічні, соціологічні та лінгвістичні підходи. У працях сучасних дослідників акцент робиться на теоретичному осмисленні поняття, визначенні його структурних компонентів, умов і механізмів формування в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Зокрема, у дослідженні М. Айзенбарт «Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі» соціально-комунікативна компетенція трактується як інтегративна якість особистості, що поєднує знання про соціальні норми взаємодії, комунікативні вміння та навички, ціннісні орієнтації й досвід соціальної поведінки, що повинно носити системний характер і формуватися в контексті компетентнісної парадигми освіти, де важливим є не лише володіння інформацією, а й здатність ефективно діяти в різних соціальних ситуаціях (Айзенбарт, 2017). Формуванню комунікативних компетенцій майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету

присвячене дослідження Д. Годлевської, у якому авторка підкреслює значення практичної підготовки та моделювання професійних ситуацій як ефективного засобу розвитку соціокомунікативної компетентності, а також констатує, що «формування професійно-значущих та індивідуально виразних комунікативних умінь у соціальних працівників обумовлюється всією сукупністю особистісних, соціальних та психолого-педагогічних умов, і як цілеспрямований процес передбачає взаємопов'язані позитивні зміни усіх їх характерологічних проявів» (Годлевська, 2007). А. Стюпкіна та І. Трубник у своїх дослідженнях звертають увагу на те, що формування соціально-комунікативної компетентності в період професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинно бути засноване на компетентнісному підході, де в якості результату освітнього процесу згідно освітньої програми виступає сформованість компетентності (соціально-комунікативної) (Стюпкіна & Трубник, 2021, с. 252–253). Загалом, аналіз поглядів науковців засвідчує, що соціокомунікативна компетентність розглядається як важливий результат професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, цінності та досвід соціальної взаємодії, основа ефективної професійної діяльності та соціальної адаптації, що забезпечує конкурентоспроможність фахівця та його успішну інтеграцію у соціально-професійне середовище.

У дослідженнях проблеми формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців особлива увага приділяється комплексному підходу до її визначення та формування. Науковці розглядають цю компетентність як багатовимірне утворення, що інтегрується за реалізації основних передумов. Такий

підхід передбачає не лише оволодіння здобувачами освіти знаннями про норми професійного спілкування та соціальної взаємодії, а й опануванням практичними вміннями ефективної комунікації в міждисциплінарних командах, здатності до конструктивного розв'язання конфліктів, відповідального прийняття рішень і дотримання етичних стандартів професійної діяльності.

Відтак виникає необхідність обґрунтування основоположних передумов, що дасть змогу зрозуміти механізми формування соціокомунікативної компетентності у період професійної підготовки, створити сприятливі педагогічні умови та забезпечити формування компетентного, психологічно зрілого майбутнього фахівця соціальної сфери.

Основоположною передумовою формування соціокомунікативної компетентності, на наше переконання, виступають мотиваційно-ціннісні передумови, що становлять внутрішнє ядро професійної діяльності, адже охоплюють професійну спрямованість особистості, саморозвиток та самореалізацію, гуманістичні цінності, соціальну адаптацію, орієнтацію на соціальну справедливість, готовність до допомоги вразливим категоріям населення, усвідомлення соціальної значущості професії і визначають характер комунікативної поведінки: чи буде вона формальною, чи емпатійно-орієнтованою, чи опиратиметься на повагу до гідності клієнта.

Зазначимо, що важливою складовою мотиваційно-ціннісної передумови становлення соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є сформована здатність до соціальної адаптації в різних групах та спільнотах. Як стверджує С. Калаур, соціальна адаптація забезпечує здатність майбутнього фахівця соціальної сфери до конструктивної взаємодії в колективі та спільноті.

У цей період відбувається інтенсивне формування навичок соціальної взаємодії у різних соціальних середовищах: навчальних групах, факультетських об'єднаннях, волонтерських і громадських організаціях; орієнтуються на соціальні норми, правила та цінності, що панують у конкретній групі, та при цьому зберігають власну індивідуальність (Калаур, 2019).

Оскільки здатність до соціальної адаптації визначає ефективність взаємодії з здобувачами освіти різних рівнів, викладачами та представниками інших соціальних груп, то вона передбачає розвиток гнучкості поведінки, толерантності та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. О. Ковальова доводить, що «вміння адаптуватися у колективі сприяє формуванню довірливих і продуктивних стосунків, що є основою для успішної професійної діяльності» (Ковальова, 2018, с. 104). Поступово здобувачі освіти набувають досвіду самостійного ухвалення рішень у різних соціальних контекстах, що зміцнює їхню впевненість у власних комунікативних здібностях. До того ж належний рівень розвитку соціальної адаптації забезпечує усвідомлене прийняття ролі фахівця, що готовий до взаємодії з різними категоріями клієнтів. Цей процес охоплює не лише навчання технік комунікації, а й розвиток внутрішніх ресурсів для регуляції емоцій і поведінки в умовах міжособистісного спілкування.

Т. Кочубей та Ю. Ткачук пропонують враховувати, що період студентства характеризується підвищеною потребою у саморозвитку та самореалізації, що безпосередньо впливає на формування соціокомунікативної компетентності. Самореалізація охоплює формування внутрішньої мотивації до активної діяльності, самостійного прийняття рішень та відповідальності за їх наслідки, адже

у цей період студенти прагнуть реалізувати свої здібності у навчальних проєктах, волонтерських ініціативах та професійній практиці, що стимулює розвиток навичок організації спільної діяльності, управління комунікаційними процесами та вирішення конфліктних ситуацій і є невід'ємною частиною підготовки фахівця соціальної сфери (Кочубей & Ткачук, 2021).

Потреба у професійній самореалізації, за переконанням І. Мельничук, визначає здатність здобувачів освіти планувати власний навчальний процес, вибирати стратегії взаємодії з іншими учасниками освітнього середовища та оцінювати ефективність своїх дій, що сприяє розвитку вольових якостей, таких як рішучість, витримка та цілеспрямованість, що є важливими для майбутньої професійної діяльності. Особистісна самореалізація в навчальному процесі «стимулює розвиток емоційної компетентності, емпатії та вміння налагоджувати продуктивні міжособистісні контакти. Вона також формує мотиваційний фундамент для подальшого професійного вдосконалення та участі у соціальних ініціативах» (Мельничук, 2010, с. 184).

Ключовою складовою процесу формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери виступають когнітивні передумови, що охоплюють систему теоретичних знань із соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології спілкування, конфліктології, етики професійної діяльності, а також знання нормативно-правової бази та забезпечують інтелектуальну основу комунікації, дозволяють аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати наслідки взаємодії, обирати адекватні стратегії професійного спілкування. Когнітивний компонент є підґрунтям формування когнітивних здібностей,

критичного мислення та здатності до абстрактного міркування для усвідомленої, рефлексивної комунікації та освоєння нових соціальних ролей, однак без практичного закріплення та емоційної зрілості він може бути декларативним.

У процесі навчання в університеті когнітивні здібності підкріплюються активною участю у групових проєктах, дискусіях, практичних завданнях та дослідницьких роботах, при цьому майбутні фахівці аналізують соціальні явища, порівнюють теоретичні підходи та застосовують їх у конкретних ситуаціях взаємодії, а критичне мислення і абстрактне оперування поняттями дають змогу фахівцям соціальної сфери формувати стратегії ефективної комунікації, що враховують індивідуальні особливості клієнтів та динаміку соціальної групи.

При цьому важливим є також освоєння соціальних ролей, що охоплює виконання конкретних функцій у групі, взаємодію з різними категоріями людей та відповідальність за результати колективної діяльності. Здобувачі освіти набувають досвіду організації спільної роботи, ведення дискусій, консультування та вирішення конфліктних ситуацій, вчать враховувати інтереси, потреби та очікування інших учасників взаємодії, що сприяє розвитку емпатії та соціальної чутливості. Д. Годлевська підкреслює, що позааудиторна активність, зокрема участь у студентських спільнотах, громадських проєктах, волонтерських ініціативах, забезпечує додатковий досвід освоєння соціальних ролей, що формує здатність адаптуватися до нових соціальних умов, планувати власну діяльність, розвивати лідерські якості та вміння працювати в команді. Активне освоєння соціальних ролей сприяє формуванню готовності до професійної діяльності, яка передбачає

взаємодію з різними соціальними групами та клієнтами (Годлевська, 2007).

Усвідомлення власної ідентичності в студентському віці постає також вагомою складовою процесу формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, адже на цьому етапі в здобувачі освіти активно формуються уявлення про власні цінності, переконання, професійні пріоритети та соціальні ролі, що надає змогу студенту інтегрувати власні потреби, цілі та соціальні очікування у процес взаємодії з іншими людьми та покращує орієнтування у структурі групових взаємодій. Г. Балл та ін. стверджують, що розуміння власної соціальної приналежності дає змогу студентам адаптуватися до нових групових ситуацій, приймати участь у колективних проєктах та підтримувати позитивну атмосферу у взаємодії, адже соціальна ідентичність та приналежність до професійної спільноти формуються через активну участь у навчальних групах, волонтерських проєктах, студентських організаціях та інтерактивних практиках (Балл та ін., 2011).

Практичні передумови формування соціокомунікативної компетентності пов'язані насамперед із набуттям майбутніми фахівцями прикладних умінь професійної взаємодії, що реалізуються через консультування, медіацію, фасилітацію та соціальний супровід. Саме в процесі опанування цих видів діяльності відбувається інтеграція знань, цінностей, комунікативних умінь і досвіду соціальної поведінки (Міщенко, 2019).

У свою чергу навички консультування сприяють розвитку вмінь активного слухання, емпатійного розуміння, коректного формулювання запитань, надання конструктивного зворотного зв'язку та підтримки співрозмовника. У процесі консультативної взаємодії майбутній

фахівець навчається вибудовувати довірливі стосунки, дотримуватися етичних норм, враховувати індивідуальні особливості особистості та працювати з її емоційними станами, що і формує основу професійної комунікації, орієнтованої на допомогу й партнерство з застосуванням медіаційних умінь і забезпечує здатність ефективно діяти в умовах конфлікту. Саме ж практичне відпрацювання медіаційних технік розвиває навички конструктивної взаємодії, самоконтролю та відповідальності за результати комунікації. У цьому контексті соціокомунікативна компетентність проявляється через вміння зберігати нейтральність, організовувати діалог між сторонами, сприяти взаєморозумінню та пошуку компромісних рішень..

Фасилітація як форма організації групової роботи створює умови для розвитку лідерських якостей, здатності координувати спільну діяльність, підтримувати продуктивну атмосферу обговорення. Участь у групових проєктах, дискусіях, колективному вирішенні завдань сприяє формуванню гнучкості мислення, толерантності до різних точок зору та вміння досягати спільної мети через співпрацю і соціальний супровід, що у свою чергу, інтегрує комунікативні, організаційні й аналітичні вміння. Вона передбачає встановлення професійного контакту, визначення потреб особи чи групи, координацію ресурсів і взаємодію з різними соціальними інституціями. Практична діяльність у цій сфері формує відповідальність, системність мислення та здатність до довготривалої підтримки клієнта.

Невід'ємною передумовою формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є розвинені практичні вербальні та невербальні навички. Вербальні навички включають чітку артикуляцію думок, аргументовану

подачу інформації, здатність вести діалог, консультування та переконання, при цьому майбутні фахівці соціальної сфери здобувають уміння адаптувати мовлення до аудиторії, враховувати її потреби та рівень сприйняття, що підвищує ефективність комунікації, а невербальні навички охоплюють міміку, жестикуляцію, інтонацію, пози та просторову організацію взаємодії. Вони забезпечують додаткову інформацію про емоційний стан співрозмовника, підтверджують або коригують вербальні повідомлення та допомагають формувати довірливу атмосферу під час спілкування, – саме тому високий рівень вербальних і невербальних навичок дає змогу студенту адекватно реагувати на різні комунікативні ситуації, уникати конфліктів та сприяти ефективному вирішенню значущих проблем (Балл та ін., 2011).

Зазначимо, що однією з ключових індивідуально-психологічних передумов формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є стресостійкість і самоконтроль, що реалізується готовністю до співпраці, здатністю витримувати стресові ситуації та зберігати ефективну комунікацію у складних умовах та визначає якість взаємодії з оточенням. За С. Стрельбицькою, здобувачі освіти, котрі проявляють готовність до соціальної діяльності, співпраці, розвивають навички комунікації, вирішення конфліктів, ведення діалогу та аргументації власної позиції у команді, оцінювати ситуацію з різних точок зору, брати до уваги потреби колег і клієнтів, адаптувати власні дії для досягнення оптимального результату. Загалом ініціативне ставлення до соціальної діяльності формує внутрішню мотивацію здобувачів освіти до активної участі у житті університетської спільноти, волонтерських програмах та громадських заходах,

забезпечує бажання брати відповідальність, ініціативність у реалізації спільних проєктів та прагнення досягати результатів, які приносять користь іншим (Стрельбицька, 2019).

Окремою складовою становлення соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є певні емоційно-особистісні якості студентів (відповідальність, цілеспрямованість, емоційна стійкість, емпатія, толерантність, саморегуляція, стресостійкість), які визначають ефективність взаємодії з людьми та результативність професійної діяльності та виступають основою емоційно-ціннісних передумов. У свою чергу, для фахівців соціальної сфери, які працюють із травмованими, соціально ізольованими чи дискримінованими групами, емоційна стійкість та компетентність є умовою професійної ефективності та профілактики професійного вигорання. Р. Вайнола зауважує, що особистісні якості формуються у процесі навчання та практичної діяльності у закладі вищої освіти, де здобувачі набувають навичок відповідальності та цілеспрямованості, управління часом, розподілу ресурсів, вирішення проблем, підтримки ефективної взаємодії у групі, емоційної стійкості та гнучкості в спілкуванні. У процесі навчальної діяльності вони вчаться: аналізувати власну поведінку та поведінку інших учасників, оцінювати вплив особистісних якостей на результативність колективної діяльності, підтримувати позитивну комунікативну атмосферу та зберігати ефективність професійної взаємодії у стресових умовах; розвивати здатність до конструктивного вирішення конфліктів, встановлення контактів та побудови довірливих відносин з колегами та клієнтами (Вайнола, 2009). Як доводять С. Архипова та ін., однією з важливих передумов становлення соціокомунікативної компетентності майбутніх

фахівців соціальної сфери є їхня здатність до саморефлексії. У період навчання відбувається активне усвідомлення власних цінностей, переконань, потреб і мотивів, що створює базу для подальшого професійного самовизначення і дає змогу студенту усвідомлювати вплив власної поведінки на оточення, коригувати комунікативні стратегії та адаптуватися до вимог соціальних ситуацій (Архипова та ін., 2013).

У аналізі емоційно-ціннісних передумов важливими є соціально-перцептивні навички, які сприяють розумінню соціальних контекстів, оцінці поведінки окремих людей та груп, а також передбаченню реакцій на дії здобувачів у межах навчальної групи або професійного середовища, де вони здобувають досвід соціальної перцепції через рольові ігри, симуляційні вправи та практичні завдання, що імітують реальні професійні ситуації, що в свою чергу дає змогу їм відпрацьовувати навички взаємодії з клієнтами та колегами, прогнозувати можливі конфлікти та шукати шляхи їх конструктивного вирішення. Емпатійні здібності також пов'язані з розвитком емоційного інтелекту, що забезпечує здатність до саморегуляції та адекватного реагування на емоційні виклики професійної діяльності (Лук'янчук & Климова, 2014).

Організаційно-педагогічні передумови формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери формуються безпосередньо в освітньому середовищі закладу вищої освіти та визначають якість, цілісність і результативність професійної підготовки. Вони охоплюють систему цілеспрямовано організованих умов, змісту, форм і методів навчання, що забезпечують інтеграцію знань, умінь, цінностей і особистісних якостей у єдину модель професійної готовності

до комунікативної діяльності. Передусім йдеться про реалізацію компетентнісного підходу, який орієнтує освітній процес не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування здатності застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях. У межах такого підходу соціокомунікативна компетентність розглядається як результат навчання, що поєднує когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Що в свою чергу вимагає оновлення змісту освітніх програм, чіткого визначення програмних результатів навчання, пов'язаних із комунікативною взаємодією, а також системного моніторингу їх досягнення.

Важливим організаційно-педагогічним чинником є впровадження інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну позицію здобувачів освіти в освітньому процесі. До таких методів належать тренінги, рольові та ділові ігри, аналіз кейсів, моделювання професійних ситуацій, дискусії, проєктна діяльність, фасилітаційні практики, саме вони створюють умови для відпрацювання навичок активного слухання, аргументації, ведення переговорів, вирішення конфліктів, командної взаємодії. У процесі такої діяльності здобувачі освіти не лише засвоюють знання, а й набувають досвіду реальної комунікації, що сприяє формуванню впевненості та професійної ідентичності.

Суттєву роль відіграє міждисциплінарна інтеграція, яка забезпечує цілісне бачення соціальної реальності та комплексний підхід до вирішення професійних завдань. Поєднання змісту соціальної роботи, психології, педагогіки, соціології, права, конфліктології та етики дозволяє майбутньому фахівцеві усвідомити багатовимірність комунікативної взаємодії. Міждисциплінарність сприяє розвитку системного мислення, здатності аналізувати соціальні ситуації

з різних позицій і обирати адекватні стратегії професійної поведінки.

Не менш важливим є створення безпечного освітнього простору, у якому здобувачі освіти можуть вільно висловлювати думки, аналізувати власні помилки, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і розвивати рефлексію. Такий простір передбачає атмосферу довіри, поваги до особистості, недопущення дискримінації чи психологічного тиску, саме в умовах психологічної безпеки формуються відкритість, готовність до діалогу, здатність до емпатії та саморозвитку. Значущу роль у цьому процесі відіграє також викладач як фасилітатор і наставник, який підтримує ініціативність студентів, стимулює критичне мислення та сприяє формуванню професійної рефлексії.

Організаційно-педагогічні передумови також включають належну організацію практичної підготовки, проходження практики в соціальних установах, участь у волонтерських та соціальних проєктах, супервізійну підтримку. Саме поєднання аудиторної роботи з реальним досвідом професійної діяльності дозволяє інтегрувати теоретичні знання та практичні навички, формуючи стійку соціокомунікативну компетентність, з огляду на це організаційно-педагогічні передумови виступають системоутворювальним чинником формування соціокомунікативної компетентності, оскільки забезпечують цілісність освітнього процесу, інтеграцію його змісту та створення умов для гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця соціальної сфери.

Аналізуючи підходи до формування соціокомунікативної компетентності, можна констатувати, що соціокомунікативна компетентність формується під впливом взаємопов'язаних передумов: мотиваційно-ціннісних, когнітивних,

практичних, емоційно-особистісних та організаційно-педагогічних, а їх взаємозв'язок має нелінійний характер, адже кожна з передумов не лише впливає на становлення соціокомунікативної компетентності, а й підсилює або, навпаки, гальмує розвиток інших складових. Таким чином, соціокомунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери постає як інтегральне утворення, що формується внаслідок синергії внутрішніх особистісних ресурсів та зовнішніх освітніх впливів, а її формування потребує комплексного підходу, спрямованого на гармонійне поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних умінь, емоційної зрілості та організаційно-педагогічного забезпечення освітнього процесу (табл. 1).

Взаємозв'язок зазначених передумов має системний характер. Мотиваційно-ціннісна сфера стимулює пізнавальну активність; когнітивні знання конкретизують аналітичність мислення, рефлексивність спілкування та стимулюють професійну мотивацію; практична діяльність забезпечує закріплення знань і розвиток впевненості; емоційно-особистісні передумови підтримують гуманістичну спрямованість діяльності та запобігають професійному вигоранню; організаційно-педагогічні умови інтегрують усі передумови у цілісний процес формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери. Відсутність або слабкість хоча б однієї з передумов порушує цілісність формування соціокомунікативної компетентності, яка в сучасних умовах, як зазначає Н. Самойленко та А. Мекшун, «виступає не лише професійною перевагою, а й універсальною якістю, що визначає життєву успішність, здатність до лідерства, критичного мислення та інноваційної діяльності» (Самойленко & Мекшун, 2025, с. 360).

**Взаємозв'язок передумов формування соціокомунікативної компетентності
майбутніх фахівців соціальної сфери**

Групи передумов	Змістова характеристика	Взаємозв'язок з іншими передумовами	Результат у структурі компетентності
Мотиваційно-ціннісні	Професійна спрямованість, гуманістичні цінності, орієнтація на допомогу.	Стимулює пізнавальну активність, визначає характер практичної взаємодії.	Етична та гуманістична спрямованість комунікації.
Когнітивні	Знання з соціальної роботи, психології спілкування, законодавства	Забезпечує усвідомленість практичних дій, підсилює професійну впевненість.	Аналітичність та рефлексивність спілкування.
Практичні	Навички консультування, медіації, фасилітації, соціального супроводу.	Закріплює знання, формує професійну ідентичність та соціальну комунікацію.	Ефективність професійної комунікації.
Емоційно-особистісні	Емпатія, толерантність, саморегуляція, стресостійкість.	Підтримує гуманістичну мотивацію, запобігає вигоранню.	Довіра, партнерська взаємодія.
Організаційно-педагогічні	Інтерактивні та практико орієнтовані методи навчання, практика, супервізія.	Інтегрує усі передумови у цілісний процес формування соціокомунікативної компетентності.	Системність і стійкість сформованої компетентності

Висновки. У контексті сучасних соціальних викликів в Україні, зокрема роботи з внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, сім'ями у кризі, соціокомунікативна спроможність фахівця набуває статусу базової професійної компетентності, яка інтегрує знання, цінності, практичні вміння та особистісну зрілість, саме тому аналіз передумов формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери засвідчує, що це є складний, багатовимірний і системний процес, що відбувається у взаємодії особистісних ресурсів здобувача освіти та організаційно-педагогічних умов професійної підготовки.

В умовах суспільних трансформацій і зростання ролі міжособистісної взаємодії успішність професійної діяльності фахівців соціальної сфери значною мірою залежить від рівня їх соціокомунікативної компетентності, яка забезпечує ефективне спілкування, налагодження довірливих стосунків і конструктивне вирішення соціальних

проблем. Відтак формування її зумовлюється сукупністю мотиваційно-ціннісних, когнітивних, практичних, емоційно-особистісних та організаційно-педагогічних передумов, які визначають можливості особистості до засвоєння соціального досвіду, розвитку комунікативних умінь, емоційної чутливості, саморегуляції та здатності до рефлексії. Комплексна реалізація зазначених передумов забезпечує формування зрілої, гнучкої та професійно готової особистості фахівця соціальної сфери, здатного до ефективної соціальної взаємодії в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Айзенбарт М. М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. 2017. №4.3(44.3). С. 1–14. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf>
2. Архипова С. П., Байдюк Н. В., Гриценко Т. Є. та ін. Теоретико-методичні та орга-

нізаційно-технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів : монографія. Черкаси : Гордієнко Є. І., 2013. 474 с.

3. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 46 с.

4. Годлевська Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e50310db-45b0-4842-b579-d8a5b3f67372/content>

5. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 676 с.

6. Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально- комунікативної компетентності вчителів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2018. 203 с.

7. Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2(7). С. 42–50. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(7\).2021.244074](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244074)

8. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.

9. Міщенко І. В. Розвиток комунікативних здібностей майбутніх фахівців в умовах сучасного навчального процесу. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи: збір. мат. конф.* / голова редкол. Удалова О. А., члени редкол. Буянова Г. В., Ватагіна В. В., Ївченко Ю. В., Похресник А. К. Дніпро : ЖУРФОНД, 2019. С. 130–132.

10. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : монографія / Г. О. Балл, В. Л. Зликов, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 160 с.

11. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / за ред. Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. 132 с.

12. Самойленко Н., Мекшун А. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців: історико-педагогічний дискурс. *Суспільство та національні інтереси. Серія: Освіта/педагогіка*. 2025. № 9(17). С. 350–361. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-350-361](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-350-361)

13. Стрельбицька С. М. Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.0.04. Одеса, 2019. 318 с.

14. Стьопкіна А., Трубник І. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. 2021. Т.1, №1(100). С.247–256. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-247-256>

References

1. Aizenbart, M. M. (2017). Sutnist poniatia "sotsialno-komunikatyvna kompetentsiia" v suchasni naukovi paradymii [The essence of the concept of "social and communicative competence" in the modern scientific paradigm]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 4.3(44.3), 1–14. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf> [in Ukrainian].

2. Arkhypova, S. P., Baidiuk, N. V., Hrytsenko, T. Ye. et al. (2013). Teoretyko-metodychni ta orhanizatsiino-tekhnologichni aspekty pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z riznymy katehoriiamy kliientiv [Theoretical-methodological and organizational-technological aspects of training social educators and social workers to work with various categories of clients]. Cherkasy: Hordiienko Ye. I. [in Ukrainian].

3. Vainola, R. Kh. (2009). Pedahohichni zasady osobystisnoho rozvytku maibutnoho sotsialnoho pedahoha v protsesi profesiinoi pidhotovky

[Pedagogical foundations of personal development of the future social pedagogue in the process of professional training]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Hodlevska, D. M. (2007). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Formation of communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from <https://enpui.b.ua/server/api/core/bitstreams/e50310db-45b0-4842-b579-d8a5b3f67372/content> [in Ukrainian].

5. Kalaur, S. M. (2019). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery do rozviazання konfliktiv u profesiinii diialnosti [System of professional training of future specialists in the social sphere for conflict resolution in professional activity]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

6. Kovalova, O. A. (2018). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti vchyteliv [Psychological features of the development of social and communicative competence of teachers]. *Candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnitskyi [in Ukrainian].

7. Kochubei, T., & Tkachuk, Yu. (2021). Sotsialni navychky soft skills u systemi kompetentnostei maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The place of soft skills in the system of competences of future social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education*, 2(7), 42–50. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(7\).2021.244074](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244074) [in Ukrainian].

8. Melnychuk, I. M. (2010). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Theory and practice of professional training of future social workers by means of interactive technologies]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

9. Mishchenko, I. V. (2019). Rozvytok komunikatyvnykh zdbnostei maibutnikh fakhivtsiv v umovakh suchasnoho navchalnoho protsesu

[Development of communicative abilities of future specialists in the conditions of the modern educational process]. *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh komunikatsii: dosvid, problemy, perspektyvy – Socio-pedagogical foundations of personality development in modern communication conditions: experience, problems, prospects: a collection of conference materials*. (pp. 130–132). Dnipro: ZHURFOND [in Ukrainian].

10. Ball, H. O., Zlyvko, V. L., Kopylov, S. O., Kurhanska, L. O. et al. (2011). Pedahohichna komunikatsiia ta identychnist pedahoha [Pedagogical communication and teacher identity]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

11. Lukianchuk, N. V., & Klymov, N. A. (2014). Rozvytok sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti obdarovanykh uchniv pochatkovoi shkoly [Development of social and communicative competence of gifted primary school students]. Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].

12. Samoilenko, N., & Mekshun, A. (2025). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: istoryko-pedahohichni dyskurs [Formation of social and communicative competence of future specialists: historical and pedagogical discourse]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy. Seriya: osvita/pedahohika – Society and national interests*, 9(17), 350–361. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-350-361](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-350-361) [in Ukrainian].

13. Strelbytska, S. M. (2019). Formuvannia bazovykh kompetentnostei maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of basic competencies of future social workers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

14. Stopkina, A., & Trubnyk, I. (2021). Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Formation of social and communicative competence of future specialists in the social sphere]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice: collection scientific papers*, 1, 1(100), 247–256.

Петришин Л. Й., Сорока О. В., Лещук Г. В. Узмістовлення ключових передумов формування соціокомунікативної компетентності фахівців соціальної сфери

У статті подано узмістовлений аналіз та обґрунтування взаємозв'язку мотиваційно-ціннісних, когнітивних, практичних, емоційно-особистісних та організаційно-педагогічних передумов формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Встановлено, що соціокомунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери постає як інтегральне утворення, що формується внаслідок синергії внутрішніх особистісних ресурсів та зовнішніх освітніх впливів, а її формування потребує комплексного підходу, спрямованого на гармонійне поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних умінь, емоційної зрілості та організаційно-педагогічного забезпечення освітнього процесу. На основі проведеного аналізу узмістовлено, що соціокомунікативна компетентність формується під впливом взаємопов'язаних передумов: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, практичних, емоційно-особистісних та організаційно-педагогічних, а їх взаємозв'язок має нелінійний характер: кожна група передумов не лише впливає на становлення компетентності, а й підсилює або, навпаки, гальмує розвиток інших складових. Обґрунтовано, що системна реалізація виокремлених ключових передумов забезпечує готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної взаємодії в умовах соціальної напруженості, багатокультурності та зростання кількості кризових випадків у соціальній практиці. Констатовано, що формування соціокомунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної

сфери є складним, багаторівневим і динамічним процесом, що детермінується сукупністю взаємопов'язаних передумов: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, практичних, емоційно-особистісних, організаційно-педагогічних та комунікативних. Їх системна реалізація забезпечує готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до професійної взаємодії в умовах соціальної напруженості, багатокультурності та зростання кількості кризових випадків у соціальній практиці.

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

Petryshyn L. Y., Soroka O. V., Leshchuk H. V. Identification of Key Prerequisites for the Formation of Socio-Communicative Competence of Social Workers

The article presents a comprehensive analysis and justification of the interconnection between motivational-value, cognitive, practical, emotional-personal, and organizational-pedagogical prerequisites for the formation of socio-communicative competence in future social sphere specialists. It has been established that the socio-communicative competence of future social workers is an integral formation that is shaped by the synergy of internal personal resources and external educational influences, and its formation requires a comprehensive approach aimed at the harmonious combination of value orientations, theoretical knowledge, practical skills, emotional maturity, and organizational and pedagogical support for the educational process. Based on the analysis, it is concluded that socio-communicative competence is formed under the influence of interrelated prerequisites: motivational-value, cognitive, practical, emotional-personal, and organizational-pedagogical, and their interconnection is nonlinear: each group of prerequisites not only influences the formation of competence, but

also enhances or, conversely, inhibits the development of other components. It has been substantiated that the systematic implementation of the identified key prerequisites ensures the readiness of future social workers for professional interaction in conditions of social tension, multiculturalism, and an increasing number of crisis situations in social practice. It has been established that the formation of socio-communicative competence of future social workers is a complex, multi-level, and dynamic process determined by a set of interrelated prerequisites:

motivational and value-based, cognitive, practical, emotional and personal, organizational and pedagogical, and communicative. Their systematic implementation ensures the readiness of future social workers for professional interaction in conditions of social tension, multiculturalism, and an increasing number of crisis situations in social practice.

Key words: future specialists in the social sphere, communication, competence, socio-communicative competence, communicative competence, students.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ХАРАКТЕРИСТИКА ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

УДК 37.013.42

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-153-161

Пирог Анатолій Анатолійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

ДЗ «Луганський національний університет Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

anatoliipyroh@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3447-8825>

Для цитування: Пирог А. А. Характеристика вразливих категорій населення. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 153–161. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-153-161](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-153-161)

References (стандарт APA): Pyroh, A. A. (2026). Kharakterystyka vrazlyvykh katehorii naseleennia [Characteristics of Vulnerable Categories of the Population]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 153–161. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-153-161](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-153-161) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасні соціальні трансформації в Україні, зумовлені повномасштабною війною, економічною нестабільністю та демографічними змінами, спричинили зростання кількості вразливих категорій населення. До них належать внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, члени сімей загиблих військовослужбовців, особи з інвалідністю, люди похилого віку, малозабезпечені сім'ї, постраждалі від насильства тощо. Їхнє становище характеризується наявністю складних життєвих обставин, обмеженим доступом до ресурсів та підвищеним ризиком соціального виключення. У контексті розвитку системи соціальної роботи актуалізується необхідність наукового осмислення сутності поняття «вразливі категорії населення», уточнення критеріїв їх визначення та систематизації наявних підходів до їх характеристики. Це безпосередньо пов'язано з удосконаленням соціальної політики держави та підвищенням ефективності надання соціальних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика вразливих категорій населення розкрита у працях Н. Горішної, А. Дулі, О. Караман, О. Лозинського, І. Савельчук, Т. Семигіної, Я. Юрків та ін. У цих дослідженнях висвітлено питання розвитку системи соціальних послуг, критерії соціальної вразливості, типологізації груп отримувачів, а також особливості соціально-психологічної підтримки у кризових умовах. Нормативно-правову основу дослідження становлять Закони України «Про соціальні послуги» та «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». Міжнародний контекст доповнюють рекомендації Всесвітньої організації охорони здоров'я, а також професійні стандарти і цінності соціальної роботи, зафіксовані у глобальному визначенні соціальної роботи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості наукових праць, проблема системної характеристики

вразливих категорій населення залишається недостатньо узагальненою. У науковому дискурсі відсутня єдина класифікація таких категорій з урахуванням сучасних соціальних ризиків та воєнних реалій. Потребує уточнення співвідношення понять «вразливість», «соціальна незахищеність», «складні життєві обставини», а також критерії віднесення осіб до відповідних груп у межах соціальної роботи.

Зазначені обставини зумовлюють необхідність комплексного аналізу підходів до характеристики вразливих категорій населення.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу та систематизації наукових підходів до характеристики вразливих категорій населення у сфері соціальної роботи, уточнення їх сутнісних ознак і критеріїв виокремлення в сучасних соціальних умовах.

Визначення методики дослідження. Методика дослідження ґрунтується на використанні теоретичних методів наукового пізнання: аналізу наукової та нормативної літератури, синтезу, узагальнення, порівняння та класифікації, що дозволяють здійснити системне осмислення проблеми характеристики вразливих категорій населення в контексті соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Почнемо з *першого напрямку* дослідження, нормативно-міжнародного, який передбачає уточнення правових і міжнародних підходів до визначення вразливості та ідентифікації вразливих категорій населення у системі соціальної роботи. У національному контексті вразливість розглядається не лише як соціальна характеристика, а як юридично значуща підстава для організації допомоги, оскільки вона пов'язана з підвищеним ризиком потрапляння у складні життєві обставини та необхідністю оцінювання

потреб і подальшого добору соціальних послуг. У нормативній логіці поняття «вразливість» функціонує як механізм пріоритизації підтримки, а не просто як описовий соціальний статус.

Ключові дефініції закріплено у Законі України «Про соціальні послуги», де «вразливі групи населення» визначаються як особи або сім'ї з найвищим ризиком потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників. У цьому ж нормативному полі «складні життєві обставини» трактуються як обставини, що негативно впливають на життя та функціонування особи або сім'ї і не можуть бути подолані самотійно; наведено перелік чинників таких обставин (похилий вік, інвалідність, безробіття, малозабезпеченість, насильство, торгівля людьми, наслідки воєнних дій, вимушене переміщення тощо). Закон також визначає отримувачів соціальних послуг та закріплює процедурну рамку реагування: виявлення, оцінювання потреб, визначення переліку і обсягу послуг, ведення випадку, моніторинг і оцінювання якості. Таким чином, законодавча модель задає логіку переходу від ідентифікації ризику до організації індивідуального втручання та координації роботи фахівців у громаді (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Для наукової узгодженості важливо розмежовувати поняття «вразливі групи населення», «складні життєві обставини» та «соціальна незахищеність». Якщо перші дві категорії мають чітке нормативне закріплення і виступають підставою для надання послуг, то «соціальна незахищеність» функціонує як ширший аналітичний маркер дефіциту ресурсів і підвищеного ризику соціального виключення. Вона набуває прикладного змісту лише у співвіднесенні з конкретними юридично визначеними підставами для втручання.

У цьому контексті доцільним є підхід І. Савельчук та Ю. Гапич, які розглядають соціально незахищені категорії через механізми міжсекторальної взаємодії та організації підтримки, що дозволяє поєднати теоретичний і практичний виміри аналізу (Савельчук & Гапич, 2017).

Нормативну основу роботи з окремими цільовими групами деталізує Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», де соціальна робота визначається як професійна діяльність, спрямована на запобігання та подолання складних життєвих обставин, а також на посилення життєвого потенціалу сімей, дітей і молоді. Це підкреслює, що поняття вразливості безпосередньо пов'язане з цілями соціальної роботи – профілактикою, підтримкою, реабілітацією, супроводом і консультуванням – і має розглядатися не лише як соціальний стан, а як підстава для професійного втручання (Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», 2001).

У нормативно-організаційному вимірі важливо враховувати, що соціальні послуги поділяються за типами (прості, комплексні, спеціалізовані) та за місцем надання, що визначає різну інтенсивність і форму підтримки залежно від потреб клієнта. Це означає, що характеристика вразливих категорій повинна враховувати не лише чинники ризику, а й ресурсність громади, доступність послуг, міжсекторальну взаємодію та механізми координації. На це звертає увагу Т. Семигіна, підкреслюючи, що реформування системи соціальних послуг покладає значну відповідальність на територіальні громади та потребує адаптації нормативних вимог до місцевих можливостей (Семигіна, 2019).

Міжнародний компонент нормативно-міжнародного напряму доцільно пов'язувати з підходами Всесвітньої організації охорони здоров'я до

психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях. У цих підходах наголошується на необхідності міжсекторальної координації, комплексного оцінювання та моніторингу допомоги у кризових умовах. Для соціальної роботи це означає, що реагування на вразливість має бути системним і інтегрованим, особливо в контексті воєнних дій, переміщення та травматичних подій (World Health Organization, 2007).

Щодо *другого напряму* дослідження, критеріально-класифікаційного, слід зазначити, що він спрямований на розкриття наукових підходів до визначення змісту вразливості, критеріїв належності до вразливих категорій та їх типологізації у соціальній роботі. На цьому рівні вразливість розглядається як комплексний концепт, що поєднує ризикові чинники, обмеженість ресурсів, порушення соціального функціонування та знижену здатність до адаптації. Відповідно актуалізується проблема операціоналізації поняття: визначення чинників, які підвищують ризик потрапляння у складні життєві обставини, встановлення ресурсів, що зменшують вразливість, а також формулювання критеріїв віднесення особи або групи до категорії вразливих.

У науковому дискурсі наголошується на необхідності розмежування зовнішніх та внутрішніх складових вразливості та їх наслідків, серед яких поглиблення бідності, формування соціальної залежності, виникнення психологічних травм, руйнування соціальних зв'язків, втрата доступу до послуг і ресурсів. Такий підхід дозволяє відрізнити тимчасову вразливість, що виникає внаслідок окремих кризових подій, від стійкої або хронічної, яка зумовлена системними бар'єрами та тривалими ресурсними обмеженнями. Для соціальної роботи це означає необхідність оцінювання не лише самого ризику,

а й адаптаційного потенціалу особи та наявності підтримувального соціального середовища.

У межах української наукової традиції вагомим є підхід О. Караман та Я. Юрків, які розглядають вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді та окреслюють чинники соціальної вразливості. До таких чинників віднесено складні умови проживання, стан здоров'я, функціональні обмеження, вік, невідповідність освіти і професії соціально-економічним умовам, безробіття, соціальну виключеність, відсутність мережі підтримки, порушення прав і соціально-правову незахищеність, а також вплив кризових подій. На основі зазначених чинників автори пропонують трирівневу класифікацію, де критерієм виступає ступінь ресурсних обмежень і рівень соціальної дезадаптації – від осіб з обмеженими ресурсами без вираженої дезадаптації до осіб з частковою або повною втратою самостійності. Така модель дозволяє співвіднести тип вразливості з інтенсивністю та тривалістю соціальної підтримки (Караман & Юрків, 2019).

Систематизацію підходів до визначення та класифікації вразливих категорій доповнює дисертаційне дослідження Я. Юрків, у якому вони розглядаються як об'єкт професійної соціальної роботи та як змістовий компонент підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників. У дослідженні уточнюється понятійний апарат, узагальнюються класифікаційні підходи та визначаються компетентності, необхідні для роботи з різними категоріями населення. Це дозволяє поєднати теоретичний аналіз категорій із професійно-практичним виміром їх опрацювання (Юрків, 2021).

Практико-орієнтовану типологізацію отримувачів соціальних послуг запропоновано у дослідженні П. Лютого

та А. Дулі, де групи розмежовуються за ознаками соціальної дезадаптації, соціальної виключеності або дискримінації та особливо вразливого стану. Автори підкреслюють необхідність діагностики домінуючої проблеми у конкретному випадку та добору відповідної моделі втручання – профілактичної, реабілітаційної або корекційної. Такий підхід дозволяє пов'язати класифікацію вразливих категорій із логікою професійного реагування та вибором технологій соціальної роботи (Дуля & Лютий, 2024).

Отже, критеріально-класифікаційний напрям дозволяє виокремити три ключові аналітичні вузли: аналіз чинників ризику та ресурсів адаптації; визначення ступеня соціальної дезадаптації; врахування механізмів соціальної виключеності та дискримінації як причин вразливості. Водночас актуальною залишається проблема множинної вразливості, коли одна особа одночасно належить до кількох категорій, що потребує комплексних інструментів оцінювання та індивідуалізованих моделей підтримки.

Стосовно *третього напрямку* дослідження, практико-орієнтованого, слід зазначити, що він передбачає прикладну характеристику ключових вразливих категорій населення через призму соціальної роботи, зокрема визначення типових потреб, ризиків, бар'єрів доступу до ресурсів і послуг, а також релевантних моделей підтримки. Вразливість у цьому вимірі розглядається як результат поєднання ризиків і дефіциту ресурсів, що зумовлює необхідність організації соціальних послуг та міжвідомчої взаємодії. Практичну класифікацію груп доцільно вибудовувати на основі чинників складних життєвих обставин, які визначають підстави для втручання та логіку добору допомоги. До таких чинників належать похилий вік, інвалідність,

безробіття, малозабезпеченість, насильство, торгівля людьми, наслідки воєнних дій, примусове переміщення та інші подібні обставини, що формують економічні, соціально-побутові, правові, медичні та психосоціальні потреби (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Як приклад економічної вразливості доцільно розглядати малозабезпечені сім'ї, для яких характерними є дефіцит доходу, обмежений доступ до ресурсів та потреба у координації різних форм підтримки. Вразливість цієї категорії проявляється не лише у матеріальному вимірі, а й у залежності від ефективності міжсекторальної взаємодії. Дослідження І. Савельчук та Ю. Гапич акцентує увагу на організації соціальної роботи з такими сім'ями через механізми співпраці державних інституцій, громадського сектору та благодійних організацій. Для цієї групи релевантними є комплексні послуги, соціальний супровід і координація допомоги на рівні громади (Савельчук & Гапич, 2017).

Окрему категорію становлять люди з інвалідністю та їхні сім'ї, для яких визначальними є доступність і якість соціально-реабілітаційних послуг, подолання фізичних та інформаційних бар'єрів і підтримка соціальної інтеграції. Ефективність допомоги цій групі повинна оцінюватися не лише фактом надання послуг, а й їх результативністю та впливом на якість життя. У дослідженні Н. Горішної, Г. Слезанської та Ж. Петровича запропоновано модель індикаторів моніторингу та оцінювання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей, що дозволяє пов'язати характеристику категорії з логікою контролю якості підтримки (Горішна, Слезанська & Петрович, 2024).

Суттєвий кластер утворюють групи, пов'язані з війною та вимушеним

переміщенням. Для них характерними є соціально-економічні втрати, порушення соціальних зв'язків, труднощі адаптації, ризики психоемоційної дезадаптації та вторинної травматизації. Дослідження Я. Юрків та Д. Луканова демонструє, що серед внутрішньо переміщених осіб особливо вразливими є діти та люди похилого віку, які потребують психосоціальної підтримки та адаптаційних заходів. Практичним наслідком є доцільність кризових інтервенцій, консультування та мультидисциплінарного супроводу із залученням фахівців різного профілю (Юрків & Луканов, 2021).

З позиції організації допомоги важливо співвідносити категорії вразливих груп із типами соціальних послуг та формами їх надання. Диференціація простих, комплексних і спеціалізованих послуг дозволяє формувати прикладну матрицю відповідності між характером потреб і інтенсивністю втручання. Такий підхід забезпечує нормативну коректність і водночас створює інструмент практичного планування підтримки на рівні громади.

Окрему увагу у практико-орієнтованому аналізі слід приділяти механізмам соціальної виключеності та дискримінації, які можуть формувати приховану вразливість. Низька звертальність, стигматизація, інформаційні та фізичні бар'єри часто призводять до невиявлення потреб. Тому характеристика груп має включати аналіз доступності послуг та необхідності посередництва у процесі звернення по допомогу.

Нарешті, якість і сталість соціальної роботи залежать від професійної підтримки фахівців. У дослідженні О. Лозинського підкреслюється значення соціально-психологічного компонента у підготовці соціальних працівників, що пов'язано з необхідністю роботи з травматичним досвідом, кризовими

станами та множинною вразливістю клієнтів. Професійна стійкість, компетентність та здатність до рефлексії безпосередньо впливають на ефективність підтримки вразливих категорій населення (Лозинський, 2023).

У межах дослідження здійснено теоретичне узагальнення та систематизацію підходів до характеристики вразливих категорій населення у сфері соціальної роботи. Послідовний аналіз нормативно-міжнародного, критеріально-класифікаційного та практико-орієнтованого напрямів дозволив вибудувати цілісну логіку розуміння вразливості – від її правового унормування та визначення процедур реагування до наукового обґрунтування критеріїв типологізації та прикладної характеристики ключових груп.

У нормативному вимірі встановлено, що вразливість виступає не лише соціальною ознакою, а юридично значущою підставою для організації допомоги, що пов'язує поняття «вразливі групи населення» із механізмами оцінювання потреб, добору соціальних послуг та координації міжсекторальної взаємодії. Критеріально-класифікаційний аналіз засвідчив, що сучасні наукові підходи трактують вразливість як багатовимірний феномен, зумовлений поєднанням ризиків, ресурсних обмежень і рівня соціальної дезадаптації. Практико-орієнтований напрям дав змогу конкретизувати особливості економічної, інвалідної, воєнно-зумовленої та інших форм вразливості через призму типових потреб і моделей підтримки.

Отримані результати підтверджують, що ефективна соціальна робота з вразливими категоріями населення потребує комплексного підходу, який поєднує нормативну коректність, наукову обґрунтованість класифікацій та прикладні технології втручання. Особливого значення набуває врахування множинної вразливості,

коли одна особа або сім'я одночасно зазнає впливу декількох чинників ризику, що потребує індивідуалізованого оцінювання та гнучких моделей підтримки.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням інструментів комплексної діагностики множинної вразливості на рівні громади, удосконаленням механізмів міжсекторальної координації соціальних послуг, а також емпіричним дослідженням ефективності різних моделей соціального супроводу в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови.

Актуальним також є вивчення впливу цифровізації соціальних послуг на доступність підтримки для різних категорій населення та розширення підготовки фахівців до роботи з клієнтами, які мають травматичний досвід.

Література

1. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII (дата звернення: 07.02.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
2. Савельчук І. Б., Гапич Ю. В. Особливості організації соціальної роботи із малозабезпеченими сім'ями: механізми співпраці та взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2017. № 23. С. 187–193.
3. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III (дата звернення: 27.09.2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
4. Семигіна Т. В. Соціальні послуги у територіальних громадах України: інновації правового регулювання. *Вісник АПСВТ*. 2019. № 4. С. 65–75.
5. IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. *World Health Organization*, June 1, 2007. URL: <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial>

support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007

6. Караман О. Л., Юрків Я. І. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. №6(329). Ч. І. С. 5–15. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6\(329\)-1-5-15](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6(329)-1-5-15)

7. Юрків Я. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : дис. ... д-ра пед. наук за спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 606 с.

8. Дуля А. В., Лютий А. В. Класифікація різних груп отримувачів соціальних послуг за ознаками соціальної дезадаптації, виключеності та вразливості. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 5. С. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.5.2>

9. Горішна Н. М., Слозанська Г. І., Петрович Ж. В. Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: структурно-логічна модель індикаторів. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11, no. 3. P. 326–338. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/34731/1/Nadiia%20HORISHNA.pdf>

10. Юрків Я. І., Луканов Д. В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. № 1(48). С. 469–472. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.469-472>

11. Лозинський О. М. Соціально-психологічний компонент у підготовці соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 2(11). С. 162–172. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291892](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291892)

References

1. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 r. № 2671-VIII (data onovlennia

07.02.2026) [On Social Services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII (as amended February 7, 2026)]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> [in Ukrainian].

2. Savelchuk, I. B., & Hapych, Yu. V. (2017). Osoblyvosti orhanizatsii sotsialnoi roboty iz malo-zabezpechenymy simiamy: mekhanizmy spivpratsi ta vzaємodii [Features of organizing social work with low-income families: mechanisms of cooperation and interaction]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika – Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 11: Social Work. Social Pedagogy*, (23), 187–193 [in Ukrainian].

3. Prosotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta molodiu: Zakon Ukrainy vid 21.06.2001 r. № 2558-III (data onovlennia 27.09.2025) [On Social Work with Families, Children and Youth: Law of Ukraine dated June 21, 2001 No. 2558-III (as amended September 27, 2025)]. (2001). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> [in Ukrainian].

4. Semyhina, T. V. (2019). Sotsialni posluhy u terytorialnykh hromadakh Ukrainy: innovatsii pravovoho rehuliuвання [Social services in territorial communities of Ukraine: innovations in legal regulation]. *Visnyk APSVT*, (4), 65–75 [in Ukrainian].

5. Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2007). IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. World Health Organization. Retrieved from <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007>

6. Karaman, O. L., & Yurkiv, Ya. I. (2019). Vrazlyvi katehorii naseleennia yak obiekt sotsialnoi roboty v hromadi [Vulnerable categories of the population as an object of social work in the community]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*.

Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences, 6(329), Part I, 5–15. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6\(329\)-1-5-15](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6(329)-1-5-15) [in Ukrainian].

7. Yurkiv, Ya. I. (2021). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiami naselennia [Theory and practice of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable categories of the population]. *Doctor's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

8. Dulia, A. V., & Liutyi, A. V. (2024). Klasyfikatsiia riznykh hrup otrymuvachiv sotsialnykh posluh za oznakamy sotsialnoi dezadaptatsii, vykliuchenosti ta vrazlyvosti [Classification of different groups of social service recipients by signs of social maladaptation, exclusion and vulnerability]. *Vvichlyvist – Humanitas*, (5), 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.5.2> [in Ukrainian]

9. Horishna, N. M., Slozanska, H. I., & Petrochko, Zh. V. (2024). Monitorynh ta otsinka sotsialno-reabilitatsiinykh posluh dlia ditei z invalidnistiu: strukturno-lohichna model indyktoriv [Monitoring and evaluation of social rehabilitation services for children with disabilities: a structural-logical model of indicators]. *Social Work and Education*, 11(3), 326–338. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/34731/1/Nadiia%20HORISHNA.pdf> [in Ukrainian].

10. Yurkiv, Ya. I., & Lukanov, D. V. (2021). Trudnoshchi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vrazlyvykh verstv vnutrishno peremishchenykh osib do novykh umov zhyttia [Difficulties of socio-psychological adaptation of vulnerable internally displaced persons to new living conditions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(48), 469–472. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.469-472> [in Ukrainian].

11. Lozynskyi, O. M. (2023). Sotsialno-psykholohichniy komponent u pidhotovtsi sotsialnykh

pratsivnykiv [Socio-psychological component in the training of social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education*, 2(11), 162–172. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291892](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291892) [in Ukrainian].

Пирог А. А. Характеристика вразливых категорий населения

У статті здійснено теоретичний аналіз і систематизацію наукових підходів до характеристики вразливих категорій населення у сфері соціальної роботи в умовах сучасних соціальних трансформацій. На основі аналізу нормативно-правових актів, наукових досліджень та міжнародних підходів розкрито зміст поняття «вразливі категорії населення», уточнено його співвідношення з категоріями «складні життєві обставини» та «соціальна незахищеність». Обґрунтовано доцільність комплексного розгляду вразливості через призму трьох взаємопов'язаних напрямів – нормативно-міжнародного, критеріально-класифікаційного та практико-орієнтованого.

У межах нормативно-міжнародного напряму визначено роль законодавчого регулювання у процесі ідентифікації вразливих груп та організації соціальних послуг. Критеріально-класифікаційний аналіз дозволив окреслити основні чинники соціальної вразливості, зокрема ресурсні обмеження, ризики соціальної дезадаптації та механізми соціального виключення. Практико-орієнтований підхід забезпечив конкретизацію типових потреб різних категорій населення та відповідних моделей соціальної підтримки.

Доведено, що ефективна соціальна робота з вразливими категоріями потребує поєднання нормативної визначеності, науково обґрунтованої типологізації та гнучких технологій професійного втручання. Особливого значення набуває врахування множинної вразливості в умовах воєнного стану та післявоєнної

відбудови. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення підходів до організації соціальних послуг і підготовки фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: вразливі категорії населення, соціальна робота, соціальний працівник.

Pyroh A. A. Characteristics of Vulnerable Categories of the Population

The article provides a theoretical analysis and systematization of scientific approaches to the characteristics of vulnerable population categories within the field of social work under conditions of contemporary social transformations. Based on the analysis of regulatory documents, academic research, and international approaches, the content of the concept of “vulnerable categories of the population” is clarified, as well as its correlation with the notions of “difficult life circumstances” and “social insecurity”. The expediency of a comprehensive understanding of vulnerability through three interrelated dimensions – regu-

latory-international, criteria-classification, and practice-oriented – is substantiated.

Within the regulatory-international dimension, the role of legal regulation in identifying vulnerable groups and organizing social services is defined. The criteria-classification analysis outlines the key factors of social vulnerability, including resource limitations, risks of social maladaptation, and mechanisms of social exclusion. The practice-oriented dimension specifies typical needs of various population categories and corresponding models of social support.

It is proved that effective social work with vulnerable populations requires a combination of legal clarity, scientifically grounded typology, and flexible professional intervention strategies. Particular attention is paid to multiple vulnerability in the context of wartime and post-war recovery. The results may contribute to improving social service organization and the professional training of social workers.

Key words: vulnerable population categories, social work, social worker.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЗАХИСТУ МОЛОДІ В ГРОМАДІ

УДК 364-43:371(477)

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-162-172

Пирог Данило Анатолійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

d.pyroh@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0007-3553-7018>

Для цитування: Пирог Д. А. Сутність і структура підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 162–172. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-162-172](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-162-172)

References (стандарт APA): Pyroh, D. A. (2026). Sutnist i struktura pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do sotsialno-ekonomichnoho zakhystu molodi v hromadi [The Essence and Structure of Training Future Social Workers for the Socio-Economic Protection of Youth in the Community]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 162–172. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-162-172](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-162-172) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Ознайомившись з актуальними соціально-економічними та політичними реаліями, що сформувались в Україні 2020–2026 років і врахувавши ситуації на території довкола нашої країни попередньо сформувалось бачення того, що українці як ніколи на разі потребують залучення та взаємодії з спеціалізовано підготовленими фахівцями соціальної сфери. Якщо ще в період 2000–2010 років країна була на емоційному піднесенні, то період 2010–2020 приніс перші серйозні економічні та соціальні кризові ситуації, які змусили багатьох людей потрапити в критичні обставини через які люди втрачали все що мали і починали знаходитись на межі критичного існування. Період 2020–2026 показав неймовірно високу

активність «негативних» подій. Якщо сформувати відтворення подібних подій у вигляді графіку, то ми б могли помітити, що саме за крайні 5 років навіть не кваліфікований аналітик відзначив би геометричну прогресію шкали.

Всі ці роздуми призводять до того, що ми зіштовхуємось з реалією необхідності емоційної стабілізації людей та відновлення «внутрішньої гармонії». Така необхідність може бути реалізована в тому числі при взаємодії з працівниками соціальної сфери, які в свою чергу професійно займаються такою діяльністю. Але за рахунок різкого збільшення потенціального числа клієнтів соціальної сфери виникає ситуація, що працівників соціальної сфери не вистачає на всіх бажаних і люди вимушені шукати заміну у штучного інтелекту, або

«самоучок». Всі ці альтернативні методи в деяких випадках призводять лише до погіршення стану людей і лише прискорюють досягнення піку критичної ситуації в житті людини замість того щоб допомагати людині з активацією власних потенціалів для подолання незгод. Тому бачу потенційну проблему у вигляді малої кількості професійно підготовлених працівників соціальної сфери, а й відповідно ріст попиту і зменшення пропозиції надання послуг соціальної сфери, що має пагубний вплив на результативність адаптації людей у післявоєнний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах дослідження нормативно-правові акти розглядаються не лише як формальна база регулювання освітнього процесу, а як стратегічна основа, що визначає необхідність і суспільну значущість підготовки достатньої кількості висококваліфікованих фахівців соціальної сфери. Закони України та накази профільних міністерств окреслюють вимоги до змісту, рівня та результатів навчання за спеціальністю 231 «Соціальна робота», формуючи рамки професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. У статті проаналізовано положення Закону України «Про вищу освіту», наказів Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556 та № 557, а також Національної рамки кваліфікацій Національного агентства кваліфікацій з позиції їх ролі у забезпеченні якісної та масштабної підготовки кадрів, здатних ефективно реагувати на зростаючі соціально-економічні виклики та потреби громад. Акцент робиться на тому, що нормативна база має не лише регламентувати освітній процес, а й створювати умови для системного формування професійного потенціалу соціальної сфери, без якого неможливе належне функціонування механізмів соціально-економічного захисту населення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У статті розглядаються безпосередньо ті нормативи і правила, за якими відбувається взаємодія працівників соціальної сфери та клієнтів соціальної сфери. Викладено роздуми та наведено приклади того як потенційно може вплинути заміна кваліфікованих фахівців соціальної сфери штучним інтелектом може сформувати пагубний вплив на нові покоління та якісну деградацію рівню комунікативної та потенційної складової нації як такої.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття сутності й структури підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді як концептуальної основи для побудови якісного й сучасного освітнього процесу. Зазначена мета передбачає не лише визначення окремих складників професійної підготовки, а й глибоке осмислення цілісної системи формування компетентностей, необхідних для ефективної роботи з молоддю в умовах соціально-економічної нестабільності та цифровізації суспільства.

Такий підхід дозволяє комплексно проаналізувати принципи, напрями та механізми організації підготовки фахівців соціальної сфери, які покликані забезпечувати соціально-економічний захист молоді на рівні територіальних громад. У межах поставленої мети особлива увага приділяється визначенню структурних компонентів підготовки, логіці їх взаємозв'язку та ролі кожного з них у формуванні професійної готовності майбутнього соціального працівника.

Важливо підкреслити, що підготовка розглядається не як сукупність окремих дисциплін чи формальних освітніх елементів, а як системний процес, який визначає зміст, організацію та методологію навчання. Саме структурне

осмислення цього процесу дає змогу чітко окреслити вимоги до рівня знань, професійних умінь, ціннісних орієнтацій і практичних навичок, що забезпечують здатність фахівця здійснювати соціально-економічний супровід молоді в громаді.

Крім того, реалізація поставленої мети сприяє узгодженню теоретичної підготовки з реальними потребами соціальної практики, дозволяє адаптувати освітній процес до сучасних викликів та підвищити ефективність професійного становлення майбутніх соціальних працівників. Отже, розкриття сутності й структури підготовки виступає ключовою передумовою модернізації професійної освіти у сфері соціальної роботи та формування кадрового потенціалу, здатного забезпечити стійкість і розвиток громади в сучасних умовах.

Визначення методики дослідження. Методика дослідження ґрунтується на опрацюванні нормативних джерел з використанням теоретичних методів – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, що дозволяє розкрити бачення поточного стану напрацювань з обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільний розвиток України останніх років відбувається в умовах безпрецедентних викликів, що мають не лише політичний чи економічний, а насамперед глибоко соціальний характер. Війна, внутрішня та зовнішня міграція, руйнування інфраструктури, трансформація ринку праці, зниження рівня доходів населення – усі ці процеси формують складний контекст, у якому особливої уваги потребує молодь як стратегічний ресурс держави та водночас соціально вразлива категорія населення. Саме тому питання соціально-економічного захисту молоді в межах територіальних громад перестало бути вузько-профільною проблемою і набуває статусу загальнонаціонального пріоритету.

Розвиток навичок і можливість поділитись своїми відкриттями нових методик взаємодії з клієнтами соціальної сфери чи оптимізації методики вирішення проблематики соціальної сфери стає можливим завдяки участі у конференціях, круглих столах, гостьових і відкритих лекціях, що проводяться на базі закладу вищої освіти, має важливе значення для розширення світогляду майбутніх фахівців, оскільки створює простір для ознайомлення з актуальними суспільними викликами, новими підходами до професійної діяльності та міждисциплінарним досвідом. Подібні заходи сприяють не лише поглибленню теоретичних знань, а й формуванню навичок професійної комунікації, критичного осмислення практики та включення в академічно-професійну дискусію. Водночас для практикуючих працівників соціальної сфери такі формати є можливістю поділитися власним досвідом, представити проблеми, з якими вони стикаються в реальній роботі, і долучитися до вироблення змістовних рішень у співпраці з науковцями, освітянами та представниками громад. Показово, що на сайті ЛНУ імені Тараса Шевченка у 2026 році представлені саме такі заходи, а яскравим прикладом таких заходів є VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Регіональні ЗМІ України: історія, сучасний стан та перспективи розвитку» (Сайт Луганського національного університету імені Тараса Шевченка).

Становлення сучасної системи соціальної роботи в Україні відбувається паралельно із реформуванням системи вищої освіти. За даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти підготовку за спеціальністю 231 «Соціальна робота» здійснюють понад сто закладів вищої освіти України (Сайт Єдиної державної електронної бази з питань освіти). Така кількість свідчить про широку

інституційну представленість професії та формальну готовність освітньої системи забезпечувати потреби ринку праці. Географічне охоплення практично всіх регіонів держави створює потенціал для кадрового забезпечення територіальних громад.

Проте кількісний показник сам по собі не є гарантією якості. Аналіз змісту освітніх програм, стандартів і навчальних планів показує, що не всі вони достатньо акцентують увагу саме на соціально-економічному аспекті роботи з молоддю. Часто підготовка має загальний характер, орієнтований на широке коло соціальних груп, без чіткого структурування компетентностей, необхідних для роботи в умовах економічної нестабільності, масового безробіття, вимушеного переміщення або соціальної дезадаптації молоді.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», одним із ключових завдань системи вищої освіти є підготовка фахівців, здатних задовольняти актуальні потреби суспільства та ринку праці. Закон акцентує увагу на компетентнісному підході, орієнтації на результати навчання, академічній автономії закладів освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014). У теоретичному вимірі це створює сприятливі умови для модернізації змісту підготовки соціальних працівників. Проте на практиці реалізація цих положень потребує чіткої концептуалізації: якими саме компетентностями повинен володіти фахівець, який працює із соціально-економічними проблемами молоді в громаді? Якою має бути структура цієї підготовки? Які складники повинні бути інтегровані в освітній процес?

Ситуація ускладнюється стрімким зростанням потреб у соціальних послугах. Дані «Держстат» свідчать про суттєві демографічні зміни, скорочення чисельності населення, міграційні процеси та нерівномірність зайнятості молоді (Сайт

Державної служби статистики України). У багатьох громадах спостерігається підвищене соціальне навантаження, пов'язане з інтеграцією внутрішньо переміщених осіб, підтримкою молодих сімей, забезпеченням доступу до освіти та працевлаштування. За таких умов соціальний працівник стає не лише консультантом, а й координатором міжсекторальної взаємодії, посередником між громадянином і системою соціального захисту.

Особливої актуальності набуває проблема кадрового дефіциту. У низці територіальних громад функції соціального супроводу та консультування виконують особи без профільної освіти або з мінімальною підготовкою. Це створює ризики некомпетентного втручання у складні життєві ситуації молодих людей. Паралельно спостерігається зростання популярності цифрових платформ, онлайн-консультацій, чат-ботів та систем штучного інтелекту як альтернативи професійній допомозі. З одного боку, це свідчить про технологічний прогрес і прагнення молоді до швидкого отримання інформації. З іншого боку, автоматизовані відповіді не завжди враховують індивідуальний контекст, психологічний стан, правові нюанси чи специфіку конкретної громади.

Крім того, в умовах інформаційного перенасичення зростає кількість так званих «експертів» без належної кваліфікації, які надають поради щодо соціальних виплат, працевлаштування або психологічної підтримки. Непрофесійні рекомендації можуть поглиблювати кризові ситуації, формувати хибні очікування або навіть призводити до правових порушень. У цьому контексті роль кваліфікованого соціального працівника є не просто бажаною, а критично необхідною.

Таким чином, виникає парадоксальна ситуація: суспільний запит на фахівців соціальної сфери зростає в геометричній

прогресії, тоді як система підготовки потребує глибшого структурного переосмислення. Соціально-економічні виклики змінюються швидше, ніж освітні програми встигають адаптуватися. Саме тому постає необхідність наукового осмислення сутності та структури підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді.

Проблема не обмежується лише розробкою окремих дисциплін або включенням нових тем до навчальних планів. Йдеться про системне бачення підготовки як цілісного процесу, що поєднує цільовий, змістовий, технологічний, організаційний і результативний компоненти. Необхідно визначити, які саме знання, уміння, цінності та особистісні якості формують професійну готовність до роботи з молоддю в умовах економічної нестабільності. Потрібно окреслити механізми інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю у громаді. Важливо забезпечити розвиток навичок міжсекторальної взаємодії, проєктного менеджменту, аналізу соціально-економічних потреб і розробки програм підтримки.

Отже, проблема сутності й структури підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді має як науковий, так і практичний вимір. Вона безпосередньо пов'язана з модернізацією вищої освіти, підвищенням якості соціальних послуг та зміцненням соціальної стійкості територіальних громад. Вирішення цієї проблеми є необхідною умовою формування професійного середовища, здатного забезпечити молоді не лише підтримку, а й перспективу розвитку в умовах сучасної України.

Закон України «Про соціальні послуги» визначає основні організаційно-правові засади надання соціальних послуг в Україні та окреслює загальні рамки функціонування системи

підтримки осіб і сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах (Закон України «Про соціальні послуги», 2019). У цьому контексті діяльність соціального працівника постає не лише як гуманістично орієнтована допомога людині, а і як професійна практика, що здійснюється в межах установлених норм, процедур, підходів до оцінювання потреб, планування допомоги, взаємодії з надавачами послуг та дотримання прав отримувачів. Саме тому підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має ґрунтуватися не тільки на засвоєнні психолого-педагогічних і соціально-виховних засад професії, а й на розумінні правових механізмів функціонування системи соціальних послуг. Водночас сервісно-правовий контур професії соціального працівника вимагає від майбутнього фахівця здатності орієнтуватися в питаннях доступності, організації, координації та якості надання соціальних послуг. Це означає, що професійна підготовка має включати формування вмінь працювати з нормативною базою, розуміти межі відповідальності різних суб'єктів соціальної роботи, бачити зв'язок між індивідуальними потребами отримувачів послуг і чинними організаційними механізмами їх забезпечення. Такий підхід дозволяє готувати не лише освітньо обізнаного, а й інституційно компетентного спеціаліста, здатного діяти в реальному полі соціальної політики та практики надання допомоги.

Окремо варто зазначити, що у наукових дослідженнях недостатньо чітко окреслено специфіку соціально-економічного компонента діяльності соціального працівника. Поняття «соціальний захист» та «соціально-економічна підтримка» часто розглядаються узагальнено, без конкретизації механізмів роботи з молоддю в умовах громади, без урахування сучасних викликів – війни, міграції, цифровізації,

нестабільності ринку праці. Відсутність детально розробленої структури підготовки до цієї діяльності створює певну прогалину між теоретичними положеннями й реальними потребами практики.

Окремої уваги потребує нова тенденція, яка поки що майже не відображена в наукових розвідках. Йдеться про різке зростання попиту на послуги так званої «живої підтримки» – особистого консультування, кризового супроводу, індивідуальної соціальної допомоги. У ситуації постійного стресу, невизначеності та економічної нестабільності молоді люди дедалі частіше потребують не просто інформації, а реальної присутності іншої людини – фахівця, який може вислухати, зрозуміти контекст, запропонувати варіанти дій, взяти участь у процесі змін.

Разом із тим через кадровий дефіцит у соціальній сфері ця потреба не завжди може бути задоволена. У багатьох громадах не вистачає підготовлених спеціалістів, здатних забезпечити системний соціально-економічний супровід молоді. У результаті виникає своєрідна заміна – замість «живої підтримки» люди дедалі частіше звертаються до цифрових платформ, онлайн-консультантів або систем штучного інтелекту.

Держава в особі перших очільників країни також докладає зусиль для розвитку та підтримки молоді. Яскравим прикладом такої діяльності є одноіменний Указ Президента України. Потенційна користь Указу Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» для осмислення підготовки майбутніх соціальних працівників полягає насамперед у тому, що цей документ задає ширший суспільно-політичний горизонт роботи з молоддю (Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року», 2021). Стратегія орієнтує на врахування

актуальних потреб молодих людей, підтримку їхнього розвитку, розширення можливостей участі, соціальної включеності та міжсекторальної взаємодії. У такому ракурсі підготовка фахівця соціальної сфери має розглядатися не лише як засвоєння окремих професійних компетентностей, а як формування здатності працювати з молоддю в межах сучасної державної політики, що поєднує соціальний, освітній, громадянський і безпековий виміри. Крім того, Національна молодіжна стратегія до 2030 року акцентує увагу на партнерстві, міжвідомчій координації та комплексному підході до розв'язання молодіжних проблем. Для підготовки майбутнього соціального працівника це має принципове значення, оскільки сучасна робота з молоддю потребує вміння діяти не ізольовано, а у взаємодії з громадою, освітніми установами, соціальними службами, органами місцевого самоврядування та громадськими ініціативами. Включення положень цієї стратегії в аналітику статті дає змогу глибше обґрунтувати, що професійна готовність соціального працівника пов'язана не тільки з індивідуальною допомогою молодій людині, а й з участю у формуванні сприятливого соціального середовища для її розвитку та самореалізації.

Безумовно, цифрові технології відкривають нові можливості для швидкого отримання інформації та первинних консультацій. Однак вони не можуть повністю замінити людську взаємодію. Соціальна робота – це не лише набір алгоритмів чи нормативних порад. Це процес емпатійної взаємодії, довіри, спільного пошуку рішень. Коли молодь замість реального фахівця отримує формалізовані відповіді або стандартизовані рекомендації, відбувається поступове зменшення глибини міжособистісної комунікації.

Потенційно це може призвести до критичної соціальної ситуації. Нові покоління, які зростають у цифровому середовищі, і без того демонструють тенденцію до більшої індивідуалізації та внутрішньої замкнутості. Якщо ж у сфері соціальної підтримки живе спілкування системно підміняється технологічними рішеннями, ризик соціальної ізоляції лише посилюється. Людина отримує інформацію, але не завжди отримує розуміння. Вона має доступ до порад, але не відчуває підтримки.

Особливо небезпечним це може бути у випадку соціально-економічних криз, коли молоді люди стикаються з безробіттям, втратою житла, фінансовими труднощами або психологічним виснаженням. У таких ситуаціях поверхневі алгоритмічні відповіді не враховують індивідуальних особливостей, локального контексту громади чи емоційного стану клієнта. Натомість професійний соціальний працівник здатен побачити ширшу картину, оцінити ризики, спрямувати до відповідних служб, залучити партнерів, організувати комплексну підтримку.

Саме тому невирішеною залишається проблема структурної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах цифровізованого суспільства, де вони повинні не конкурувати з технологіями, а доповнювати їх і водночас зберігати людський вимір професії. Потрібно чітко визначити, які компоненти підготовки забезпечать здатність майбутнього фахівця протистояти тенденції формалізації соціальної допомоги та підтримувати живу, довірливу взаємодію з молоддю.

Таким чином, стаття покликана заповнити дві ключові прогалини: по-перше, конкретизувати сутність і структуру підготовки до соціально-економічного захисту молоді в громаді; по-друге, осмислити сучасний виклик підміни «живої підтримки» технологічними

рішеннями та окреслити роль професійної освіти у збереженні гуманістичного ядра соціальної роботи. Розв'язання цих питань є необхідним для формування ефективної системи підготовки фахівців, здатних не лише реагувати на соціальні виклики, а й запобігати їх поглибленню.

Висновки. Формуючи розуміння необхідності підготовки кваліфікованих кадрів актуальне для всіх критичних середовищ професійної діяльності. Однак саме для населення як такого є важливим не тільки фінансова та безпекова складова, які як ми можемо побачити в піраміді потреб Маслоу є основою формуючими будь-яких базових бажань реалізації потреб, а і формування соціальної рівноваги. Саме цей критерій відрізняє розвинуті країни від тих, що розвиваються. Недостатньо просто видати кожному громадянину «безлімітну золоту карту». Важливо, щоб населення перебувало у стані внутрішньої рівноваги, що дозволить не просто відтворювати валовий внутрішній продукт згідно вимог по основному напрямку загальнодержавного плану, а й створювати додаткову вартість та нести цінність в суспільство. Все це досягається саме за рахунок взаємодії людей з професіоналами соціальної роботи. А відповідно ми зіштовхуємось з тим, що навіть незважаючи на відтік значної кількості людей за межі України, через обставини в країні кількість громадян, що потребує взаємодії з працівниками соціальної сфери постійно збільшується, яскравим прикладом кількох з таких груп є представники вимушено переселених громадян, або особи, що «пройшли війну».

Таким чином, на разі державі критично важливо направити ресурси та зусилля на залученість кандидатів для навчання в сфері послуг соціальної роботи. Важливо також зазначити, що у випадку покращення політичної ситуації та уповільнення

процесу урбанізації та міграції населення з громад у обласні центри ситуація може докорінно змінитись в частині наявності та приросту матеріальних благ для молоді в громадах, що в свою чергу вплине на появу фінансового ресурсу для залучення кваліфікованих кадрів соціальної сфери та популяризації серед молоді цієї професії, однак в короткостроковій перспективі це не покриватиме дефіцит кадрів даної сфери. Оскільки критична нестача кадрів в цій галузі може породити дефіцит, який вплине в першу чергу на молоді покоління, а відповідно може призвести до того, що молодь особливо буде вразлива в регіонах, що розвиваються, адже ми говоримо не про обласні центри, а про громади, в яких критичним є не просто утримання «кадрів» і їх кількісний приріст, а їх якісний розвиток, що дозволить сформуванню циклічної реакції, яка вплине й на майбутні покоління і розвиток регіонального соціально-економічного становища громадян.

Література

1. Сайт Єдиної державної електронної бази з питань освіти. URL: <https://registry.edbo.gov.ua>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 06.09.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Сайт Державної служби статистики України. URL: <https://www.stat.gov.ua>
4. VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Регіональні ЗМІ України: історія, сучасний стан та перспективи розвитку». *Сайт Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. URL: <https://luguniv.edu.ua/news/vii-vseukrayinska-naukovo-praktychna-konferentsiya-rehionalni-zmi-ukrayiny-istoriya-suchasnyy-stand-ta-perspektyvy-rozvytku>
5. Закон України «Про соціальні послуги» від 28.04.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>

6. Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» від 16.03.2021 р. № 94/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/94/2021>

7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» від 24.04.2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robo-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 24.04.2019 р. № 556. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robo-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

9. Національна рамка кваліфікацій. *Національне агентство кваліфікацій*. URL: <https://nqa.gov.ua/>

References

1. Sait Yedynoi derzhavnoi elektronnoi bazy z pytan osvity [Website of the Unified State Electronic Database on Education]. Retrieved from <https://registry.edbo.gov.ua>
2. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 06.09.2014 r. № 1556-VII [Law of Ukraine "On Higher Education" dated September 6, 2014 No. 1556-VII]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Sait Derzhavnoi sluzhby statystyky Ukrainy [Website of the State Statistics Service of Ukraine]. Retrieved from <https://www.stat.gov.ua>
4. VII Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia "Rehionalni ZMI Ukrainy: istoriia, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku" [VII All-Ukrainian scientific and practical conference "Regional mass media of Ukraine: history, current state and development prospects"]. *Sait Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Website of the Luhansk Taras Shevchenko National*

University. Retrieved from <https://luguniv.edu.ua/news/vii-vseukrayinska-naukovo-praktychna-konferentsiya-rehionalni-zmi-ukrayiny-istoriya-suchasnyy-stan-ta-perspektyvy-rozvytku>

5. Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy" vid 28.04.2019 r. № 2671-VIII [Law of Ukraine "On social services" dated April 28, 2019 No. 2671-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>

6. Ukaz Prezydenta Ukrainy "Pro Natsionalnu molodizhnu stratehiiu do 2030 roku" vid 16.03.2021 r. № 94/2021 [Decree of the President of Ukraine "On the National Youth Strategy until 2030" dated March 16, 2021 No. 94/2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/94/2021>

7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 "Sotsialna robota" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity" vid 24.04.2019 r. № 557 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the standard of higher education in the specialty 231 "Social work" for the first (bachelor) level of higher education" dated 24 April 2019 No. 557]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 "Sotsialna robota" dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity" vid 24.04.2019 r. № 556 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the standard of higher education in the specialty 231 "Social work" for the second (master's) level of higher education" dated 24 April 2019 No. 556]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

9. Natsionalna ramka kvalifikatsii [National qualifications framework]. *Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii – National Qualifications Agency*. URL: <https://nqa.gov.ua/>

Пирог Д. А. Сутність і структура підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню сутності та визначенню структурних компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді в умовах сучасних соціально-економічних і політичних викликів. У роботі розкрито актуальність проблеми кадрового забезпечення соціальної сфери в період 2020–2026 років, коли зростання соціальної напруги, внутрішня міграція, наслідки війни та економічна нестабільність спричинили різке збільшення попиту на професійні соціальні послуги.

Проаналізовано взаємозв'язок між реформуванням системи вищої освіти та потребами соціально-економічного захисту молоді на рівні територіальних громад. Особливу увагу приділено визначенню структурних складників підготовки майбутніх фахівців: цільового, змістового, організаційного, технологічного та результативного компонентів. Обґрунтовано необхідність формування у студентів не лише теоретичних знань, а й практичних компетентностей, здатності до міжсекторальної взаємодії, аналітичного мислення та емпатійної комунікації.

Окремо розглянуто проблему кадрового дефіциту в соціальній сфері та його вплив на зростання ролі альтернативних форм підтримки, зокрема цифрових сервісів і систем штучного інтелекту. Висвітлено потенційні ризики підміни «живої підтримки» формалізованими технологічними рішеннями, що може призвести до зниження рівня соціальної взаємодії, поглиблення ізоляції молоді та зменшення ефективності соціально-економічної адаптації в післявоєнний період.

Стаття має теоретичний характер і спрямована на систематизацію наукових підходів до розуміння підготовки майбутніх

соціальних працівників як цілісного процесу, що поєднує знання, професійні вміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості. Обґрунтовано необхідність модернізації освітнього процесу з урахуванням сучасних викликів, посилення практико-орієнтованої складової та забезпечення відповідності підготовки реальним потребам громад.

Головна мета статті полягає у формуванні комплексного наукового бачення сутності та структури підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-економічного захисту молоді в громаді як основи для створення ефективної системи кадрового забезпечення соціальної сфери. Автор виходить із позиції, що якість професійної освіти безпосередньо впливає на рівень соціальної стабільності держави, потенціал молодих поколінь та здатність громад до відновлення й розвитку. У роботі підкреслюється, що в умовах зростання соціальних потреб держава має приділяти особливу увагу не лише кількісному збільшенню фахівців соціальної роботи, а й підвищенню якості їх професійної підготовки, адже саме кваліфіковані соціальні працівники виступають фундаментом формування довіри, підтримки та соціальної рівноваги в суспільстві.

Ключові слова: соціальна робота, підготовка фахівців, структура підготовки, соціально-економічний захист, молодь, громада, професійні компетентності, цифровізація, кадровий дефіцит.

Pyroh D. A. The Essence and Structure of Training Future Social Workers for the Socio-Economic Protection of Youth in the Community

The article is devoted to the theoretical substantiation of the essence and determination of the structural components of training future social workers for the socio-economic protection of youth in the community under modern socio-economic and political challenges. The paper highlights the relevance of staffing

issues in the social sphere during the period 2020–2026, when the growth of social tension, internal migration, consequences of war, and economic instability led to a sharp increase in demand for professional social services.

The interrelation between the reform of higher education and the needs of socio-economic protection of youth at the level of territorial communities is analyzed. Particular attention is paid to identifying the structural components of professional training: target, content-related, organizational, technological, and result-oriented components. The necessity of developing not only theoretical knowledge but also practical competencies, interdisciplinary cooperation skills, analytical thinking, and empathetic communication among students is substantiated.

Special consideration is given to the issue of staff shortages in the social sphere and its impact on the growing role of alternative forms of support, including digital services and artificial intelligence systems. The potential risks of substituting “live support” with formalized technological solutions are highlighted, as this may lead to a decrease in the level of social interaction, deeper isolation of youth, and reduced effectiveness of socio-economic adaptation in the post-war period.

The article has a theoretical character and is aimed at systematizing scientific approaches to understanding the training of future social workers as a holistic process that combines knowledge, professional skills, value orientations, and personal qualities. The necessity of modernizing the educational process in accordance with contemporary challenges, strengthening its practice-oriented component, and ensuring alignment with the real needs of communities is substantiated.

The main purpose of the article is to form a comprehensive scientific vision of the essence and structure of training future social workers for the socio-economic protection of youth in the community as a foundation for creating

work professionals but also on improving the quality of their professional training, since qualified social workers serve as the fundamental basis for building trust, support, and social balance in society.

Key words: social work, professional training, structure of training, socio-economic protection, youth, community, professional competencies, digitalization, staff shortage.



Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

УДК 374.342

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-173-184

Савка Володимир Ігорович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальність 231 Соціальна робота

Тернопільського національного педагогічного

університету імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна.

evengar789@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9095-1325>

Для цитування: Савка В. І. Правове забезпечення реабілітаційних процесів учасників бойових дій в Україні. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 173–184.

DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-173-184](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-173-184)

References (стандарт APA): Savka, V. I. (2026). Pravove zabezpechennia reabilitatsiinykh protsesiv uchasnykiv boiovykh dii v Ukraini [Legal Support of Rehabilitation Processes in Ukraine]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 173–184. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-173-184](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-173-184) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Повномасштабна збройна агресія проти України зумовила суттєве зростання кількості осіб, які мають статус учасників бойових дій (далі УБД), а відтак – актуалізувала проблему їх соціально-психологічної реабілітації. Повернення військовослужбовців до цивільного життя часто супроводжується складними психоемоційними станами, порушенням соціальних зв'язків, труднощами адаптації у родині, громаді та професійному середовищі. У зв'язку з цим реабілітаційний процес постає не лише як складова системи соціального захисту, а як стратегічний напрям державної соціальної політики, спрямований на відновлення соціального функціонування особистості та забезпечення її повноцінної реінтеграції в суспільство. Наукове у змістовленні процесу реабілітації учасників бойових дій, а саме її соціально-психологічної складової,

є важливим практичним завданням для розвитку ефективних моделей соціальної роботи, підготовки фахівців соціальної сфери та вдосконалення правових основ та міжвідомчої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання правового забезпечення соціального захисту учасників бойових дій (ветеранів війни) в умовах трансформаційних суспільних процесів посідає вагомe місце у сучасному науковому дискурсі. Різні аспекти соціального захисту та механізми його впровадження детально проаналізовано у наукових працях таких провідних дослідників як В. Пашинський, Л. Медвідь, І. Бородін, С. Пасіка, Б. Шамрай. Особливості нормативно-правового забезпечення соціального захисту УБД та військовослужбовців стали предметом наукового аналізу А. Бейкуна, В. Топольницького, М. Каптана, С. Матвієць, Д. Власенка, С. Корольова, В. Павленка,

Б. Шамрай, які акцентують увагу на тому, що актуальність адекватнішого правового регулювання соціального захисту (зокрема соціальної адаптації) УБД, військовослужбовців та ветеранів зростає у зв'язку з тим, що зовнішні загрози та небезпеки для суверенітету і територіальної цілісності держави постійно зростають до критичного рівня (Бейкун, Топольницький, Каптан & Матвієць, 2023; Корольов, 2011; Шамрай, 2018). Окремі питання змісту та значення міжнародного досвіду в контексті забезпечення соціальної захищеності ветеранів війни висвітлювалися у наукових працях П. Ворони, А. Дулі, О. Кондратенка. Вектори реалізації соціальної політики у сфері соціального забезпечення УБД проаналізовано у дослідженні І. Марка, Є. Марка, І. Чернишової, які зазначають, що «соціальний захист військовослужбовців або надані державою соціальні гарантії у вигляді достатнього матеріального та фінансового забезпечення військовослужбовцям гарантує ефективне функціонування збройних сил будь-якої держави» (Марко, Марко & Чернишова, 2019). В. Паржницький, О. Савенко, І. Шнюкова зокрема наголошують, що «індивідуалізація послуг для ветеранів у перехідний період є гарантією їхньої успішної соціальної та професійної реадаптації та повинна здійснюватися за принципом колективного навчання, що дозволить реалізувати вимогу відповідності психічного та особистісного розвитку учасників бойових дій параметрам норми, з одного боку, та визнання незаперечного факту унікальності та неповторності шляху розвитку кожної особистості – з іншого» (Паржницький, Савенко & Шнюкова, 2024). Окремі аспекти проблеми соціального захисту та реабілітації учасників бойових дій висвітлено у працях українських науковців, зокрема Н. Байдюк та Р. Вайноли.

Дослідники розглядають соціально-психологічну реабілітацію як комплекс заходів, спрямованих на подолання наслідків бойового стресу, відновлення психоемоційного стану та соціальних ролей ветеранів (Байдюк, 2020; Вайнола, 2019). У зарубіжних дослідженнях акцент робиться на міждисциплінарних підходах, поєднанні психологічної допомоги з соціальною підтримкою, розвитку громадських реабілітаційних програм та сімейно орієнтованих моделей допомоги (Власенко, 2024; Дуля, 2018; Кондратенко, 2018; Сидоренко, 2023). Водночас у вітчизняній науковій літературі питання узмістовлення процесу правового забезпечення саме соціально-психологічної реабілітації УБД потребує подальшої систематизації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, недостатньо розкритими залишаються питання структуризації правових засад реабілітаційних процесів УБД та ветеранів війни, визначення її компонентів, логіки реалізації та ролі фахівців соціальної сфери у забезпеченні цілісного реабілітаційного процесу. Також потребує уточнення взаємозв'язок між психологічною допомогою та соціальною адаптацією учасників бойових дій у контексті сучасних викликів.

Метою статті є теоретичний аналіз правового забезпечення процесу соціально-психологічної реабілітації УБД, визначення ролі фахівців соціальної сфери у правовому забезпеченні соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій та ветеранів війни в Україні.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій та ветеранів війни в Україні постає як складний, багаторівневий та динамічний процес, що охоплює відновлення психоемоційного стану особистості, її соціального функціонування

та здатності до повноцінної взаємодії з соціальним середовищем. Узмістовлення цього процесу потребує розгляду його не лише як сукупності окремих реабілітаційних заходів, а як цілісної системи впливів, спрямованих на подолання наслідків бойового досвіду та формування умов для сталого особистісного і соціального розвитку.

Психотравмувальний досвід участі у бойових діях істотно впливає на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості, а повернення до цивільного життя часто супроводжується відчуттям дезорієнтації, втрати звичних соціальних ролей, труднощами у встановленні міжособистісних контактів, зниженням довіри до соціального середовища. У цьому контексті соціально-психологічна реабілітація виконує функцію посередника між військовим і цивільним життям, забезпечуючи поступовий перехід до нових умов існування.

Узмістовлення процесу соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій та правове її забезпечення доцільно здійснювати через виокремлення взаємопов'язаних структурних компонентів, кожен з яких виконує специфічні функції та водночас доповнює інші складові реабілітаційної системи. Загалом, реабілітаційний процес УБД та ветеранів війни обіймає, на нашу думку, декілька взаємопов'язаних компонентів: психологічний, соціальний, педагогічний, правовий (Байдюк, 2020; Вайнола, 2019; Ворона, 2018).

Психологічний компонент є базовим у структурі соціально-психологічної реабілітації, оскільки спрямований на подолання наслідків психотравмувального досвіду війни, при цьому він охоплює психологічну діагностику, індивідуальне та групове консультування, психотерапевтичну підтримку, кризову

інтервенцію, а також формування навичок емоційної саморегуляції. Важливою складовою психологічного компонента є розвиток усвідомлення власного емоційного стану та здатності до рефлексії, а основною метою цього компонента є зниження рівня тривожності, агресивності, емоційного виснаження, подолання симптомів посттравматичного стресового розладу та відновлення відчуття психологічної безпеки. УБД навчаються розпізнавати власні емоційні реакції, усвідомлювати їхній зв'язок із пережитим досвідом та поступово формувати адаптивні стратегії подолання стресу, що створює передумови для стабілізації психоемоційного стану та підвищення готовності до соціальної взаємодії.

Соціальний компонент соціально-психологічної реабілітації спрямований на відновлення та розширення соціальних зв'язків учасників бойових дій, їх адаптацію до умов цивільного життя та інтеграцію у соціальне середовище, також, в обов'язковому порядку, він включає соціальний супровід, консультування з питань соціального захисту, інформування про пільги та гарантії, посередництво між ветеранами та соціальними інституціями. Особливого значення соціальний компонент набуває у процесі відновлення сімейних відносин, так як повернення з зони бойових дій часто супроводжується зміною сімейних ролей, порушенням емоційного контакту між членами родини, труднощами у спілкуванні, при цьому соціально-психологічна реабілітація повинна передбачати роботу не лише з самим УБД, а й з його родиною, що сприятиме формуванню підтримувального сімейного середовища та зниженню ризику соціальної ізоляції (Байдюк, 2020).

Важливим аспектом соціального компонента є сприяння інтеграції учасників бойових дій у громаду, так як участь

у громадських ініціативах, ветеранських організаціях, волонтерських проєктах створює умови для відновлення соціальної активності, формування відчуття приналежності та соціальної значущості. Це, у свою чергу, позитивно впливає на самооцінку та мотивацію до подальшої самореалізації.

Педагогічний компонент соціально-психологічної реабілітації спрямований на формування життєвих, соціально-комунікативних і професійних компетентностей УБД та ветеранів війни. Його зміст охоплює розвиток навичок ефективної комунікації, конструктивного вирішення конфліктів, планування життєвих і професійних цілей, а також професійну переорієнтацію та перекваліфікацію. Професійна адаптація є одним із ключових завдань педагогічного компонента, оскільки працевлаштування та економічна самостійність відіграють важливу роль у процесі соціальної реінтеграції, так як УБД потребують підтримки у визначенні нових професійних траєкторій, набутті актуальних на ринку праці компетентностей та адаптації до умов цивільної професійної діяльності. Освітні програми, курси підвищення кваліфікації, тренінги з розвитку м'яких навичок сприяють підвищенню конкурентоспроможності УБД та ветеранів та формуванню впевненості у власних можливостях (Вайнола, 2019).

В умовах повномасштабної збройної агресії проти України роль правового забезпечення реабілітаційних процесів суттєво зростає, адже кількість осіб, які потребують комплексної допомоги, постійно збільшується. Саме тому, правовий компонент є фундаментальною складовою усіх реабілітаційних процесів УБД, оскільки саме він визначає нормативні рамки, гарантії, механізми та інституційні зобов'язання держави щодо

забезпечення прав ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Базовим нормативно-правовим актом, що регламентує соціальний захист УБД, є Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту». У зазначеному Законі визначено правовий статус учасників бойових дій, осіб з інвалідністю внаслідок війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України, а також закріплено систему пільг, компенсацій і соціальних гарантій, які створюють правові передумови для здійснення соціально-психологічної реабілітації. Зокрема, законодавством передбачено право УБД на безоплатну медичну та психологічну допомогу, санаторно-курортне лікування, соціальну адаптацію та професійну реінтеграцію (Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей, 1991).

Важливу роль у правовому забезпеченні реабілітаційних процесів відіграє Закон України «Про соціальні послуги», який закріплює сучасний підхід до організації соціальної роботи та визначає соціально-психологічну реабілітацію як окремий вид соціальних послуг. У контексті цього Закону УБД належать до вразливих груп населення, які мають право на отримання соціальних послуг за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів. Закон також регламентує діяльність надавачів соціальних послуг, механізми оцінювання потреб, індивідуальне планування допомоги та міжвідомчу взаємодію.

Нормативне закріплення прав на психологічну допомогу здійснюється також через підзаконні акти Кабінету Міністрів України, зокрема постанови, які визначають порядок надання психологічної реабілітації ветеранам війни, фінансування відповідних програм, вимоги до фахівців і установ, що залучаються

до реалізації реабілітаційних заходів. Такі документи спрямовані на практичну реалізацію законодавчих норм та забезпечення доступності психологічної допомоги на всіх рівнях – від громади до спеціалізованих реабілітаційних центрів. Особливого значення набувають міжнародно-правові акти, ратифіковані Україною, зокрема Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка визначає обов'язок держави забезпечувати комплексну реабілітацію та соціальну інтеграцію осіб з інвалідністю, у тому числі тих, хто набув інвалідність унаслідок воєнних дій. Положення цієї Конвенції імплементуються у національне законодавство та слугують орієнтиром для формування політики у сфері соціально-психологічної реабілітації УБД (Пашинський, Медвідь & Шамрай, 2023).

Таким чином, правовий компонент соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій в Україні характеризується багаторівневістю та комплексністю. Водночас ефективність реалізації правових норм значною мірою залежить від узгодженості законодавчих і підзаконних актів, належного фінансування, міжвідомчої координації та професійної підготовки фахівців соціальної та психологічної сфери. Подальше вдосконалення правового забезпечення має бути спрямоване на посилення адресності допомоги, спрощення процедур доступу до реабілітаційних послуг і забезпечення реального дотримання прав УБД у практичній площині.

Узмістовлення процесу соціально-психологічної реабілітації передбачає також визначення його принципів, серед яких ключовими є *індивідуальний підхід, комплексність, безперервність, добровільність участі та міждисциплінарна взаємодія*. Індивідуальний підхід забезпечує врахування особистісних особливостей,

життєвого досвіду та актуальних потреб кожного учасника бойових дій. Комплексність полягає у поєднанні психологічних, соціальних, педагогічних і правових заходів у межах єдиної реабілітаційної стратегії. Безперервність реабілітаційного процесу означає його тривалість та послідовність, що дає змогу забезпечити стійкі позитивні зміни у психоемоційному стані та соціальному функціонуванні особистості. Добровільність участі підвищує мотивацію учасників бойових дій до реабілітації та сприяє формуванню партнерських відносин між клієнтом і фахівцем.

У системі усіх реабілітаційних процесів УБД та ветеранів війни ключову роль відіграють фахівці соціальної сфери, діяльність яких поєднує соціальну, психологічну та правову складові підтримки, і саме вони виступають посередниками між державою та ветеранами війни у процесі реалізації законодавчо закріплених прав, пільг і соціальних гарантій, забезпечуючи практичне втілення норм права в усіх реабілітаційних процесах.

Правовий компонент професійної діяльності соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи та психологів полягає насамперед у *інформаційно-роз'яснювальній функції*. Фахівці соціальної сфери інформують учасників бойових дій та членів їхніх сімей про зміст чинного законодавства, порядок отримання статусу УБД, права на соціальні послуги, пільги, компенсації, психологічну та медичну реабілітацію. Така діяльність є особливо важливою в умовах складності нормативно-правового поля та частих змін у законодавстві, які ускладнюють самостійне орієнтування ветеранів у системі соціального захисту. Важливою складовою правового забезпечення реабілітаційних процесів є *супровід у реалізації прав*. Фахівці соціальної сфери здійснюють

соціально-правовий супровід УБД, допомагаючи їм у підготовці документів, звернень, заяв до органів соціального захисту, медичних і реабілітаційних установ, органів місцевого самоврядування. У межах цієї діяльності вони сприяють доступу ветеранів до послуг, передбачених Законом України «Про соціальні послуги», Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», а також підзаконними нормативними актами Кабінету Міністрів України. Окреме значення має *захисна та адвокаційна функція* фахівців соціальної сфери. У випадках порушення прав учасників бойових дій або ускладненого доступу до соціальних і реабілітаційних послуг соціальні працівники виступають як представники інтересів клієнтів, ініціюють міжвідомчу взаємодію, залучають правників, громадські організації, ветеранські об'єднання. Така діяльність сприяє не лише індивідуальному захисту прав УБД, а й удосконаленню практик реалізації соціальної політики на місцевому та регіональному рівнях.

У контексті соціально-психологічної реабілітації особливо важливою є *міждисциплінарна взаємодія*, у якій фахівці соціальної сфери координують зусилля медичних працівників, психологів, реабілітологів, юристів і представників органів влади. Вони забезпечують дотримання прав людини у процесі реабілітації, конфіденційність, добровільність участі у програмах, а також врахування індивідуальних потреб учасників бойових дій відповідно до принципів людиноцентрованого підходу та положень Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ).

Не менш важливою є роль фахівців соціальної сфери у *правовій профілактиці вторинної соціальної дезадаптації*. Через консультування, соціально-психологічну підтримку та правову просвіту вони сприяють запобіганню маргіналізації, соціальній ізоляції, конфліктам із законом, що можуть виникати внаслідок посттравматичних станів або труднощів адаптації до цивільного життя (табл. 1).

Таблиця 1

Роль фахівців соціальної сфери у правовому забезпеченні соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій

Напрямок діяльності фахівців соціальної сфери	Зміст правового забезпечення	Нормативно-правова основа	Перспективи для реабілітаційного процесу УБД
1	2	3	4
Інформаційно-роз'яснювальна діяльність	Інформування учасників бойових дій та членів їхніх сімей про права, пільги, компенсації, порядок отримання соціальних, психологічних і реабілітаційних послуг.	Конституція України; Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»; Закон України «Про соціальні послуги».	Підвищення правової обізнаності, усвідомлення власних прав, зниження рівня соціальної тривожності.
Соціально-правовий супровід	Допомога в оформленні документів, заяв, звернень; супровід у взаємодії з органами соціального захисту, охорони здоров'я, реабілітаційними установами.	Закон України «Про соціальні послуги»; підзаконні акти Кабінету Міністрів України.	Забезпечення реального доступу до реабілітаційних програм і соціальних гарантій.

1	2	3	4
Захисна та адвокаційна функція	Представництво інтересів УБД у разі порушення їхніх прав; ініціювання міжвідомчої взаємодії; залучення громадських і ветеранських організацій.	Закон України «Про звернення громадян»; міжнародні стандарти захисту прав людини.	Захист прав і гідності УБД, подолання бар'єрів у системі соціального захисту.
Міждисциплінарна координація	Узгодження дій соціальних працівників, психологів, медиків, юристів, реабілітологів; контроль дотримання прав клієнта.	Закон України «Про соціальні послуги»; Міжнародна класифікація функціонування (МКФ).	Комплексність і безперервність реабілітаційного процесу.
Забезпечення дотримання прав людини	Контроль дотримання принципів добровільності, конфіденційності, недискримінації під час надання реабілітаційних послуг.	Конституція України; Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю.	Формування довіри до системи реабілітації та соціальних інституцій.
Правова профілактика соціальної дезадаптації	Консультації з правових питань; попередження соціальної ізоляції, конфліктів із законом, вторинної травматизації.	Закон України «Про соціальні послуги»; державні програми підтримки ветеранів.	Сприяння успішній соціальній адаптації та інтеграції УБД у мирне життя.
Моніторинг і оцінка реалізації прав	Аналіз ефективності надання соціальних і реабілітаційних послуг; виявлення системних проблем у правовому забезпеченні.	Нормативно-правові акти у сфері соціального захисту.	Удосконалення практик соціальної роботи та державної політики.

Джерела: Бородін & Пасіка, 2017; Ворона, 2018; Павленко, 2020; Халява, 2022; Faidiuk & Liakh, 2021; Peltonen, Qouta, El Sarraj & Punamäki, 2010; Bruner, 2012

Таким чином, фахівці соціальної сфери виступають системоутворюючою ланкою у правовому забезпеченні усіх реабілітаційних процесів учасників бойових дій та ветеранів війни. Їхня діяльність спрямована на інтеграцію правових механізмів у практику соціально-психологічної реабілітації, забезпечення реального доступу УБД до гарантованих державою прав та створення умов для їх повноцінної соціальної інтеграції та відновлення якості життя.

Висновки. Загалом, узмістовлення процесу правового забезпечення реабілітаційних процесів УБД в Україні дозволяє розглядати його як цілісну систему, спрямовану на забезпечення правових

норм та відновлення психологічної рівноваги, соціальної активності та життєвої перспективи ветеранів. Реалізація такого підходу створює підґрунтя для ефективної реінтеграції УБД та ветеранів війни у суспільство та забезпечення їхнього сталого особистісного розвитку.

Важливу роль у реалізації правових гарантій реабілітації УБД та ветеранів війни відіграють фахівці соціальної сфери, які забезпечують правове інформування, супровід, захист прав та інтересів УБД, ветеранів і членів їхніх сімей, а також координацію взаємодії між суб'єктами реабілітаційного процесу. Визначено що, важливу роль у реалізації усіх видів реабілітації відіграють фахівці

соціальної сфери, які забезпечують координацію реабілітаційних заходів, їх міжвідомчу взаємодію та дотримання усіх правових норм. Саме професійна діяльність соціальних працівників сприяє підвищенню адресності допомоги, ефективності застосування правових норм та інтеграції реабілітаційних заходів у систему соціальних послуг. При цьому соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи, реабілітологи та медики здійснюють комплексну оцінку потреб учасників бойових дій, розробляють індивідуальні плани реабілітації та супроводжують клієнтів на всіх етапах відновлення в рамках правового поля.

Подальше вдосконалення правового забезпечення реабілітаційних процесів УБД має бути спрямоване на систематизацію законодавства, спрощення адміністративних процедур, посилення міжвідомчої взаємодії та розвиток механізмів правового супроводу на місцевому рівні. Перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язувати з дослідженням ефективності реалізації правових норм у практиці реабілітаційної роботи, а також із розробленням моделей міждисциплінарної взаємодії у сфері соціально-психологічної реабілітації УБД та ветеранів війни.

Література

1. Байдюк Н. М. Соціальний захист учасників бойових дій в Україні: теорія і практика. Київ : Наукова думка, 2020. 312 с.
2. Бородін І., Пасіка С. Правовий статус військовослужбовців в Україні. *European political and law discourse*. 2017. Vol. 4, Issue 1. С. 164–171. URL: <https://eppd13.cz/wp-content/uploads/2017/2017-4-1/29>
3. Вайнола Р. Х. Соціальна робота з ветеранами війни та членами їхніх сімей. Київ : Академвидав, 2019. 156 с.
4. Бейкун А., Топольницький В., Каптан М., Матвієць С. Проблемні та дискусійні питання сфери нормативного забезпечення соціальної адаптації військовослужбовців з огляду на їх системність та ефективність. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України*. 2023. № 2(78). С. 127–132. DOI: <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2023-2-78/127-132>
5. Власенко Д. А. Зарубіжний досвід забезпечення реалізації заходів правового режиму воєнного стану та можливості його використання в Україні. *Вісник Кримінологічної асоціації України*. 2024. № 2(32). С. 396–404. DOI: <https://doi.org/10.32631/vca.2024.2.30>
6. Ворона П. В. Шляхи соціальної реабілітації учасників українсько-російської війни на Сході України: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. Серія: Державне управління. 2018. № 3. С. 55–62.
7. Дуля А. Особливості соціальної підтримки учасників бойових дій та їх сімей в зарубіжних країнах та в Україні. *Modern Technologies of Society Development: Collective Scientific Monograph*. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2018. С. 198–211.
8. Кондратенко О. О. Міжнародний досвід щодо забезпечення державою соціальної захищеності ветеранів війни. *Держава та регіони*. Серія: Державне управління. 2018. № 1(61). С. 102–106.
9. Корольов С. Практичні аспекти створення, утвердження та нормативно-правового забезпечення гарантій соціального захисту військовослужбовців членів країн НАТО. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*. 2011. Вип. 3(29). С. 280–283.
10. Марко І. Є., Марко Є. І., Чернишова І. М. Зарубіжний досвід забезпечення соціальних гарантій військовослужбовців. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України*. 2019. № 2(66). С. 135–142. DOI: <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2019-2-66/135-142>

11. Павленко В. С. Захист прав військово-службовців та їх сімей: міжнародно-правовий аспект. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 7. С. 131–133. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-7/32>

12. Паржницький В., Савенко О., Шнюкова І. Зарубіжний досвід у сфері соціальної та професійної реадаптації учасників бойових дій. *European Humanities Studies: State and Society*. 2024. № 1. С. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2024.1.03>

13. Пашинський В. Й., Медвідь Л. П., Шамрай Б. М. Правовий статус та соціальний захист військовослужбовців: поняття і правове регулювання. *Human rights and public governance in modern conditions: monograph*. Riga : “Baltija Publishing”, 2023. С. 651–674. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-320-0-33>

14. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України від 20.12.1991 р. № 2011-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> (дата звернення: 14.01.2025).

15. Сидоренко А. О. До питання соціальних гарантій членів сімей військовослужбовців у сфері соціального захисту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2023. Т. 1, № 79. С. 343–348. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.79.1.57>

16. Шамрай Б. М. Гарантії прав та свобод військовослужбовців в Україні (конституційно-правовий аспект) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02. Київ, 2018. 245 с.

17. Халява В. Політика соціального забезпечення учасників бойових дій у зарубіжних країнах. *Просторовий розвиток*. 2022. № 2. С. 238–245. DOI: <https://doi.org/10.32347/2786-7269.2022.2.238-245>

18. Faidiuk O., Liakh T. Comparative analysis of social services provided to female combatants and veterans in Ukraine and abroad. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference (May 28–29, 2021)*. Rēzekne, 2021. Vol. III. P. 243–253. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6382>

19. Peltonen K., Qouta S., El Sarraj E., Punamäki R.-L. Military trauma and social development: The moderating and mediating roles of peer and sibling relations in mental health. *International Journal of Behavioral Development*. 2010. Vol. 34, Issue 6. P. 554–563. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025410368943>

20. Bruner J. The psychology of meaning. Cambridge : Harvard University Press, 2012. URL: https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf

References

1. Baiduk, N. M. (2020). Sotsialnyi zakhyst uchasnykiv boiovykh dii v Ukraini: teoriia i praktyka [Social protection of combatants in Ukraine: theory and practice]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

2. Borodin, I., & Pasika, S. (2017). Pravovy status viiskovosluzhbovtiv v Ukraini [Legal status of servicemen in Ukraine]. *European Political and Law Discourse*, 4(1), 164–171. Retrieved from <https://eppd13.cz/wp-content/uploads/2017/2017-4-1/29> [in Ukrainian].

3. Vainola, R. Kh. (2019). Sotsialna robota z veteranamy viiny ta chlenamy yikhnikh simei [Social work with war veterans and members of their families]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

4. Beikun, A., Topolnitsky, V., Kaptan, M., & Matviets, S. (2023). Problemni ta dyskusiini pytan- nia sfery normatyvnoho zabezpechennia sotsial- noi adaptatsii viiskovosluzhbovtiv z ohliadu na yikh systemnist ta efektyvnist [Problematic and debatable issues in the sphere of regulatory support for social adaptation of military person- nel, taking into account their consistency and effectiveness]. *Zbirnyk naukovykh prats Tsentru voienno-stratehichnykh doslidzhen Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Collection of the Scientific Papers of the Centre for Military and Strategic Studies of the National Defence University of Ukraine*, 2(78), 127–132. DOI: <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2023-2-78/127-132> [in Ukrainian].

5. Vlasenko, D. A. (2024). Zarubizhnyi dosvid zabezpechennia realizatsii zakhodiv pravovoho

rezhymu voiennoho stanu ta mozhlyvosti yoho vykorystannia v Ukraini [Foreign experience in ensuring the implementation of measures of the legal regime of martial law and the possibilities of its use in Ukraine]. *Visnyk Kryminolohichnoi asotsiatsii Ukrainy – Bulletin of Criminological Association of Ukraine*, 2(32), 396–404. DOI: <https://doi.org/10.32631/vca.2024.2.30> [in Ukrainian].

6. Vorona, P. V. (2018). Shliakhy sotsialnoi reabilitatsii uchasykiv ukrainsko-rosiiskoi viiny na Skhodi Ukrainy: zarubizhnyi dosvid [Ways of social rehabilitation of participants of the Ukrainian-Russian war in Eastern Ukraine: foreign experience]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Seriya: Derzhavne upravlinnia – Bulletin of the National Academy for Public Administration under the President of Ukraine. Series: Public Administration*, (3), 55–62 [in Ukrainian].

7. Dulia, A. (2018). Osoblyvosti sotsialnoi pidtrymky uchasykiv boiovykh dii ta yikh simei v zarubizhnykh krainakh ta v Ukraini [Features of social support for combatants and their families in foreign countries and in Ukraine]. In: *Modern Technologies of Society Development: Collective Scientific Monograph*. (pp. 198–211). Opole: The Academy of Management and Administration in Opole [in Ukrainian].

8. Kondratenko, O. O. (2018). Mizhnarodnyi dosvid shchodo zabezpechennia derzhavoiu sotsialnoi zakhyschenosti veteraniv viiny [International experience in ensuring state social protection of war veterans]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Derzhavne upravlinnia – State and Regions. Series: Public Administration*, 1(61), 102–106 [in Ukrainian].

9. Korolov, S. (2011). Praktychni aspekty stvorennia, utverdzhennia ta normatyvno-pravovoho zabezpechennia harantii sotsialnoho zakhystu viiskovosluzhbovtiv chleniv krain NATO [Practical aspects of the creation, approval, and regulatory support of guarantees of social protection for servicemen in NATO member states]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh syl – Collection of Scientific Works of Kharkiv Air Force University*, 3(29), 280–283 [in Ukrainian].

10. Marco, I. Y., Marco, Y. I., & Chernyshova, I. M. (2019). Zarubizhnyi dosvid zabezpechennia sotsialnykh harantii viiskovosluzhbovtiv [Foreign experience of providing social guarantees of the servicemen]. *Zbirnyk naukovykh prats Tsentru voienno-stratehichnykh doslidzhen Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Collection of the Scientific Papers of the Centre for Military and Strategic Studies of the National Defence University of Ukraine*, 2(66), 135–142. DOI: <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2019-2-66/135-142> [in Ukrainian].

11. Pavlenko, V. S. (2020). Zakhyst prav viiskovosluzhbovtiv ta yikh simei: mizhnarodno-pravovyi aspekt [Protection of the rights of military personnel and their families: international-legal aspect]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal Scientific Electronic Journal*, (7), 131–133. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-7/32> [in Ukrainian].

12. Parzhnyskyi, V., Savenko, O., & Shniukova, I. (2024). Zarubizhnyi dosvid u sferi sotsialnoi ta profesiinoi readaptatsii uchasykiv boiovykh dii [Foreign experience in the field of social and professional re-adaptation of combatants]. *European Humanities Studies: State and Society*, (1), 42–55. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2024.1.03> [in Ukrainian].

13. Pashynskyi, V. Y., Medvid, L. P., & Shamray, B. M. (2023). Pravovyi status ta sotsialnyi zakhyst viiskovosluzhbovtiv: poniattia i pravove rehuliuвання [Legal status and social protection of military personnel: concept and legal regulation]. In: *Human rights and public governance in modern conditions*. (pp. 651–674). Riga: “Baltija Publishing”. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-320-0-33> [in Ukrainian].

14. Pro sotsialnyi i pravovyi zakhyst viiskovosluzhbovtiv ta chleniv yikh simei: Zakon Ukrainy vid 20.12.1991 r. № 2011-XII [On social and legal protection of military personnel and their family members: Law of Ukraine dated 12.20.1991 No. 2011-XII]. (1991). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> [in Ukrainian].

15. Sydorenko, A. O. (2023). Do pyannia sotsialnykh harantii chleniv simei viiskovosluzhbovtiv u sferi sotsialnoho zakhystu [To the issue of social guarantees of family members of military personnel in the field of social protection]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pravo* – Uzhhorod National University Herald. Series: Law, 1(79), 343–348. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.79.1.57>

16. Shamrai, B. M. (2018). Harantii prav ta svobod viiskovosluzhbovtiv v Ukraini (konstytutsiino-pravovy aspekt) [Guarantees of rights and freedoms of servicemen in Ukraine (constitutional and legal aspect)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Khaliava, V. (2022). Polityka sotsialnoho zabezpechennia uchasykiv boiovykh dii u zarubizhnykh krainakh [Policy of social security of combatants in foreign countries]. *Prostorovy rozvytok* – Spatial Development, (2), 238–245. DOI: <https://doi.org/10.32347/2786-7269.2022.2.238-245> [in Ukrainian].

18. Faidiuk, O., & Liakh, T. (2021). Comparative analysis of social services provided to female combatants and veterans in Ukraine and abroad. In: *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. (Vol. III, pp. 243–253). Rēzekne. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6382>

19. Peltonen, K., Qouta, S., El Sarraj, E., & Punamäki, R.-L. (2010). Military trauma and social development: The moderating and mediating roles of peer and sibling relations in mental health. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 554–563. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025410368943>

20. Bruner, J. (2012). The psychology of meaning. Harvard University Press. Retrieved from https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf

Савка В. І. Правове забезпечення реабілітаційних процесів в Україні

У статті проаналізовано соціально-психологічну реабілітацію учасників бойових дій в Україні як складний, багаторівневий

та динамічний процес, що охоплює відновлення психоемоційного стану особистості, її соціального функціонування та здатності до повноцінної взаємодії з соціальним середовищем. Наголошено, що у змістовлення цього процесу потребує розгляду його не лише як сукупності окремих реабілітаційних заходів, а як цілісної системи впливів, спрямованих на подолання наслідків бойового досвіду та формування умов для сталого особистісного і соціального розвитку ветеранів.

Досліджено, що у змістовлення процесу соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій доцільно здійснювати через виокремлення взаємопов'язаних структурних компонентів (соціального, психологічного, педагогічного, правового компонентів), кожен з яких виконує специфічні функції та водночас доповнює інші складові реабілітаційної системи. Доведено, що правовий компонент є фундаментально-основоположною складовою процесу соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій (УБД), оскільки саме він визначає нормативні рамки, гарантії, механізми та інституційні зобов'язання держави щодо забезпечення прав ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Зазначено, що в системі соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій (УБД) ключову роль відіграють фахівці соціальної сфери, діяльність яких поєднує соціальну, психологічну та правову складові підтримки. Визначено, що саме фахівці соціальної сфери виступають посередниками між державою та ветеранами війни у процесі реалізації законодавчо закріплених прав, пільг і соціальних гарантій, забезпечуючи практичне втілення норм права у реабілітаційних процесах. Конкретизовано напрями діяльності фахівців соціальної сфери УБД, зміст правового забезпечення, нормативно-правову основу соціального забезпечення УБД, визначено перспективи для реабілітаційного процесу УБД в сучасних умовах.

Ключові слова: соціальний захист, соціальне забезпечення, учасник бойових дій, військовослужбовці, ветерани, правові засади, соціально-психологічна реабілітація, фахівці соціальної сфери.

Savka V. I. Legal Support of Rehabilitation Processes in Ukraine

The article analyzes the social and psychological rehabilitation of combatants in Ukraine as a complex, multi-level, and dynamic process that encompasses the restoration of an individual's psycho-emotional state, social functioning, and capacity for full interaction with the social environment. It is emphasized that conceptualizing this process requires considering it not merely as a set of separate rehabilitation measures, but as an integrated system of influences aimed at overcoming the consequences of combat experience and creating conditions for sustainable personal and social development of veterans.

It has been established that the conceptualization of the social and psychological rehabilitation process of combatants should be carried out through the identification of interrelated structural components (social, psychological, pedagogical, and legal), each of which performs specific functions while simultaneously complementing the other elements

of the rehabilitation system. It has been proven that the legal component constitutes a fundamental and core element of the social and psychological rehabilitation process of combatants, as it defines the regulatory framework, guarantees, mechanisms, and institutional obligations of the state in ensuring the rights of war veterans and their family members.

It is noted that within the system of social and psychological rehabilitation of combatants, specialists in the social sphere play a key role, as their professional activities combine social, psychological, and legal components of support. It is determined that social sector specialists act as intermediaries between the state and war veterans in the process of implementing legally established rights, benefits, and social guarantees, ensuring the practical application of legal norms within rehabilitation processes. The main areas of activity of social sector specialists working with combatants, the content of legal support, the regulatory and legal framework of social protection for combatants, as well as prospects for the rehabilitation process in contemporary conditions, are specified.

Key words: social protection, social security, combatant, military personnel, veterans, legal foundations, social and psychological rehabilitation, social sector specialists.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ГРОМАДИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПУ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ ДО ОСВІТНІХ ПОСЛУГ¹

УДК 378.015.3

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-185-194

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри соціальної педагогіки,

проректор з науково-педагогічної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

Для цитування: Юрків Я. І. Співпраця закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192), С. 185–194. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-185-194](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-185-194)

References (стандарт APA): Yurkiv, Ya. I. (2026). Spivpratsia zakladu vyshchoi osvity ta hromady shchodo zabezpechennia dostupu veteraniv viiny ta chleniv yikhnikh simei do osvitnikh posluh [Higher Education Institution and Community Collaboration in Ensuring Access to Educational Services Providing for War Veterans and Their Families]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 185–194. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-185-194](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-185-194) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Державна ветеранська політика є комплексною та передбачає різноманітні послуги, зокрема в системі освіти (Кіріллова, Зновяк, Казанська, Ткалич, 2023). Освітні послуги постають ключовим інструментом професійної та соціальної реінтеграції ветеранів (Освіта для ветеранів та їхніх сімей: які можливості пропонує держава у 2026 році, 2026), активний розвиток яких є нагальною потребою. Крім того, за час довготривалої російсько-української війни на вітчизняному ринку праці склався несприятливий умови для соціальної реінтеграції ветеранів (Яценко, 2023). За таких умов питання розвитку освітніх послуг для ветеранів війни

та членів їхніх сімей, співпраці закладу вищої освіти (ЗВО) та громади щодо забезпечення доступу до відповідних послуг набувають особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема співпраці ЗВО та громади щодо забезпечення доступу до освітніх послуг останнім часом опинилася у фокусі уваги сучасних досліджень щодо реінтеграції ветеранів. О. Піжовим і В. Петруніним визначено роль освіти як інструменту побудови системи реінтеграції ветеранів війни, яку автори вбачають у забезпеченні формування у них нових професійних компетентностей, підвищенні конкурентоспроможності на ринку праці та соціальній інтеграції під час переходу

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».

від військової служби до цивільного життя. Вченими також визначено специфіку функціонування центрів ветеранського розвитку, підкреслено значення розвитку партнерських проєктів у сфері освіти ветеранів (Пижов, Петрунін, 2025). У свою чергу, А. Сімаховою проаналізовано зарубіжний досвід на прикладі американських університетів та їх ролі щодо реінтеграції ветеранів, поверненні до мирного життя через освіту і професійну підготовку (Сімахова, 2024). В. Серветник на основі порівняння національного і міжнародного досвіду (США, Канада, Ізраїль) виявлено бар'єри та запропоновано пакет змін кадрової політики, до якого включено потреби в особливих умовах працевлаштування, впровадження моделі наставництва й адаптаційних програм, безоплатні програми підготовки та перекваліфікації тощо (Серветник, 2025).

Д. Постною окреслено основні заходи державного та локального рівня щодо забезпечення працевлаштування ветеранів, де особливу увагу приділено заходам щодо забезпечення їх освіти та перекваліфікації, що, на думку вченої, безпосередньо впливає на перспективи й можливості їх працевлаштування. Нею також визначено потребу міжінституційної співпраці та забезпечення комплексного підходу до процесу реінтеграції ветеранів (Постна, 2024). О. Кравченко визначено основні суб'єкти системи міжсекторальної співпраці на рівні громади щодо комплексної, зокрема освітньої реабілітації ветеранів (Кравченко, 2025).

Дослідження проблеми співпраці закладу вищої освіти та громади свідчать про недостатній рівень залученості закладів вищої освіти в процесі надання освітніх послуг ветеранам та членам їхніх сімей (Гаврилюк, 2025), наявність бар'єрів щодо їх доступності (Серветник,

2025), що підкреслює потребу проведення додаткових досліджень за цим напрямом, у тому числі вивчення особливостей такої співпраці в контексті забезпечення ветеранам війни та членам їхніх сімей доступу до освітніх послуг.

Мета статті – окреслити особливості співпраці закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг.

Методологія та методи дослідження. Дослідження базується на акмеологічному, компетентнісному, системному, комплексному, інклюзивному, особистісно зорієнтованому підходах до навчання ветеранів війни та членів їхніх сімей; принципах кроссекторальності, об'єктивності та обґрунтованості, людиноцентричності та поваги, які складають основу ветеранської політики нашої держави. Для визначення можливостей ветеранів війни та членів їхніх сімей у сфері освіти, особливостей забезпечення для зазначеної категорії громадян доступу до освітніх послуг використано методи контент-аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Працевлаштування та освіта ветеранів війни, підтримка членів їхніх сімей є операційними цілями ветеранської політики нашої держави, одним із принципів якої є кроссекторальність, що базується на забезпеченні доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей в усіх сферах, у тому числі освітній, до всіх програм та послуг, які впроваджуються (надаються) державою, бізнесом та територіальними громадами. Освітня сфера, у свою чергу, передбачає забезпечення доступу зазначеної категорії громадян до:

– інформації про можливості професійного розвитку та перекваліфікації через спеціалізовані платформи;

- програм неформальної освіти;
- здобуття обраного ними рівня освіти, зокрема рівня вищої освіти (Про схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2024–2027 роках, 2024).

Учасники бойових дій мають право на безоплатне здобуття освіти в державних і комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі, зокрема брати участь у конкурсі за результатами вступних іспитів з конкурсних предметів у ЗВО в межах установлених квот (Про вищу освіту, 2014). Також, якщо вони були зараховані на навчання на підставі угод, укладених з фізичною або юридичною особою, вони мають право на першочергове переведення на навчання на місця державного (регіонального) замовлення, що одержані за рахунок перерозподілу його наявних обсягів (Першочергове переведення здобувачів освіти на навчання на місцях державного (регіонального) замовлення, 2026). На вступ поза конкурсом на спеціальності, що фінансуються за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, мають право сім'ї загиблих (померлих) ветеранів війни, Захисників і Захисниць України (Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту, 1993).

Доступність освітніх послуг у державних та комунальних закладах вищої освіти для учасників бойових дій та їх дітей, які навчаються за денною формою навчання до закінчення відповідних закладів (не довше, ніж до 23 років), також забезпечується через державну цільову підтримку: повна або часткова оплата навчання за рахунок коштів державного або місцевих бюджетів, пільгові довгострокові кредити для здобуття освіти, соціальна стипендія, безоплатний доступ до мережі Інтернет, систем

баз даних, безоплатне проживання в гуртожитку тощо (Про вищу освіту, 2014; Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту, 1993).

Крім того, у 2025 році Урядом запроваджено експериментальний проєкт щодо надання державної допомоги на навчання дітям деяких категорій осіб, що захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України. Відповідним проєктом передбачено надання у 2024/25 або 2025/26 навчальному році одноразової цільової безповоротної фінансової допомоги за рахунок коштів державного бюджету здобувачам вищої освіти, що навчаються за кошти фізичних осіб та належать до зазначеної категорії, незалежно від раніше отриманого ними рівня освіти (Про реалізацію експериментального проєкту щодо надання державної допомоги на навчання дітям деяких категорій осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України, 2025).

Доступність до освітніх послуг ветеранів війни та членів їхніх сімей забезпечуються і через заходи професійної адаптації, до яких належать: підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань та спеціальностей, зокрема отримання другого (магістерського) рівня вищої освіти на основі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, можливість навчання на іншій спеціальності на основі здобутого раніше ступеня (рівня) освіти. У разі наявності у зазначеної категорії громадян особливих освітніх потреб, ЗВО повинен створити належні умови забезпечення навчання, зокрема щодо розумного пристосування.

Для отримання послуги з професійної адаптації ветерани війни звертаються до місцевих органів з питань

ветеранської політики. У цьому аспекті співпраця закладу вищої освіти та громади має важливе значення, оскільки місцевий орган надсилає запит до центру зайнятості з метою підтвердження інформації про проходження протягом останніх трьох років ветераном війни професійного навчання, підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, зокрема отримання ваучера, перевіряє дату завершення раніше проведених заходів з професійної адаптації, укладає із закладом вищої освіти та ветераном війни або членом його сім'ї тристоронній договір про забезпечення професійної адаптації. У свою чергу, Центри зайнятості 2 рази на рік (до 20 січня та до 20 липня) інформують місцеві органи про спеціальності, які мають попит на ринку праці, враховуючи потреби та можливості працевлаштування осіб з інвалідністю (Про затвердження Порядку та умов забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб..., 2017).

Доступ ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг, у тому числі у сфері вищої освіти, забезпечується через інформування про можливості їх професійного розвитку та перекваліфікації через державні спеціалізовані платформи:

- єдина цифрова платформа Ветеран PRO Кабінету Міністрів України, де серед переліку послуг у вкладці «Освіта та робота», розділ «Перекваліфікація та навчання» представлено інформацію про освітні послуги для зазначеної категорії осіб (Освіта та робота, 2026);

- єдина база знань на платформі е-Ветеран Міністерства у справах ветеранів України, де у вкладці «Гарантії та пільги», розділ «Освіта та працевлаштування» представлено перелік та зміст відповідних послуг (Гарантії та пільги, 2026).

Центри ветеранського розвитку, які працюють на базі закладів вищої освіти, здійснюють професійну інтеграцію та реінтеграцію ветеранів війни та членів їхніх сімей. У сфері освітніх послуг вони можуть здійснювати діяльність за такими напрямками, як: підвищення професійної мобільності ветеранів, розвиток їхніх підприємницьких ініціатив, надання психологічної, юридичної та соціальної підтримки в процесі навчання, адаптація до цивільного життя та ринку праці тощо (Освіта для ветеранів та їхніх сімей: які можливості пропонує держава у 2026 році, 2026). Така співпраця передбачає тісну взаємодію закладів вищої освіти та громади, що сприяє доступності освітніх послуг.

Розглянемо це на прикладі діяльності Центру ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», одним із напрямів якого є професійна орієнтація, підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації ветеранів війни та членів їх сімей (Положення про Центр ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024). Перелік заходів за цим напрямом представлено на рис. 1.

Для ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» пріоритетною є диверсифікація освітніх послуг, що передбачає оптимізацію освітніх програм, програм стажування та підвищення кваліфікації відповідно до потреб ветеранів війни та членів їхніх сімей як стейкхолдерів. З метою підвищення якості освітньої діяльності та конкурентоспроможності заклад вищої освіти взаємодіє з державними органами та органами місцевого самоврядування, науковою громадськістю, суспільно-політичними організаціями та суб'єктами господарської

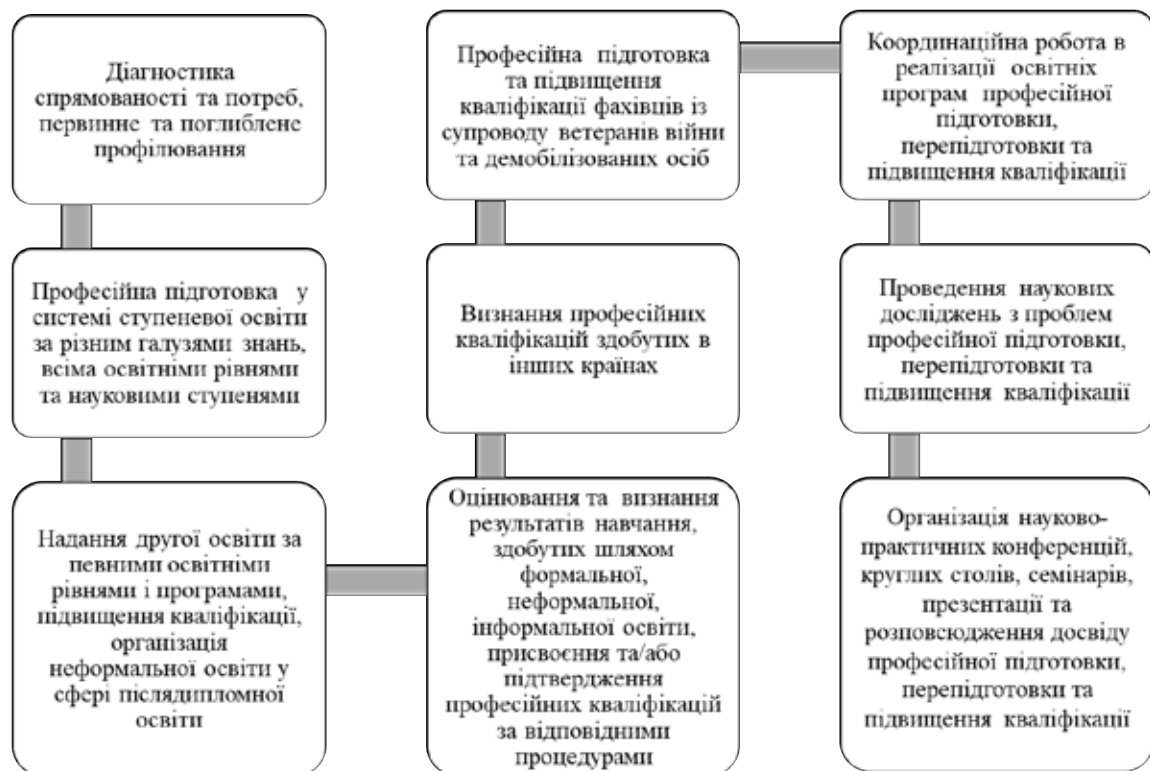


Рис. 1. Популяризація, дослідження та забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг у Центрі ветеранського розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

діяльності. Основними показниками якості освітніх послуг слугують: моніторинг їх ринку з метою мобільного реагування на потреби ветеранів війни та членів їхніх сімей, розширення напрямів освітньої діяльності; перехід на системні позиції забезпечення якості надання освітніх послуг; надання освітніх послуг у сфері післядипломної освіти на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду; розвиток додаткових освітніх послуг (Статут Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2021).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, особливості співпраці закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг полягають у: їх інформуванні про можливості професійного розвитку

та перекваліфікації, створенні спеціалізованих платформ, які висвітлюють та розширюють обізнаність відповідної категорії громадян про такі можливості; розробці, впровадженні та оптимізації освітніх програм, програм неформальної освіти, підвищення кваліфікації і стажування, моделей наставництва відповідно до потреб ветеранів війни та членів їхніх сімей як стейкхолдерів, здобуття ними обраного рівня вищої освіти; підвищенні професійної мобільності; диверсифікації освітніх послуг; розвитку підприємницьких ініціатив; наданні в процесі навчання різних видів підтримки; адаптації ветеранів до цивільного життя та ринку праці. Це сприяє професійній інтеграції та реінтеграції ветеранів війни та членів їхніх сімей, підвищенню якості освітньої діяльності та конкурентоспроможності закладу вищої освіти, налагодженню ефективної

взаємодії з установами та організаціями громади щодо забезпечення доступності освітніх послуг. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні специфічних характеристик взаємодії релокованого закладу вищої освіти та приймаючої громади, визначенні викликів, з якими стикаються ЗВО і громади в процесі співпраці, та шляхів попередження, подолання або мінімізації ризиків.

Література

1. Гаврилюк А. М. Освітня реінтеграція ветеранів і ветеранок російсько-української війни у фокусі соціогуманітарних трансформацій університетів. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2025. № 9. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2025.9.1>
2. Гарантії та пільги. *Платформа e-Ветеран*. 2026. URL: <https://eveteran.gov.ua/benefits>
3. Кіріллова Ю., Зновяк В., Казанська А., Ткалич М. Потреби ветеранів. *Український ветеранський фонд*. Київ, 2023. 64 с. URL: <https://veteranfund.com.ua/analitics/needs-of-veterans-2023/>
4. Кравченко О. Міжсекторальна співпраця на рівні громади щодо комплексної реабілітації ветеранів та ветеранок. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 2. С. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.14>
5. Освіта для ветеранів та їхніх сімей: які можливості пропонує держава у 2026 році. *Новини ветеранів*. 2026. URL: <https://nova.net.ua/osvita-dlya-veteraniv-shho-proponuye-derzhava/>
6. Освіта та робота. *Ветеран PRO*. 2026. https://veteranpro.gov.ua/thematic-block/osvita_ta_robota#perekvalifikaciya-ta-navchannya
7. Першочергове переведення здобувачів освіти на навчання на місцях державного (регіонального) замовлення (Міністерство освіти і науки України). *Платформа e-Ветеран*. 2026. URL: <https://eveteran.gov.ua/benefits/pershochergove-perevedennya-zdobuvachiv-osviti-na-navchannya-namiscyah-derzhavnogo-regionalnogo-zamovlennya>
8. Пижов О., Петрунін В. Освіта як інструмент реінтеграції ветеранів війни у сфері фізичної культури і спорту. *Sport Science Spectrum*. 2025. № 3. С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-3-11>
9. Положення про Центр ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»: Наказ ректора № 112-ОД від 27.09.2024. URL: https://luguniv.edu.ua/assets/2024/10/cvd_polojennya.pdf
10. Постна Д. А. Забезпечення працевлаштування ветеранів війни. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія: Право*. 2024. Вип. 86. Ч. 3. С. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.86.3.7>
11. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
12. Про затвердження Порядку та умов забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць України: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.06.2017 № 432. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2017-п#Text>
13. Про реалізацію експериментального проєкту щодо надання державної допомоги на навчання дітям деяких категорій осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України: Постанова Кабінету Міністрів України від 14.03.2025 № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/318-2025-п#Text>
14. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту: Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text>
15. Про схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реа-

лізації у 2024–2027 роках: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 29.11.2024 № 1209-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-r#Text>

16. Серветник В. В. Працевлаштування ветеранів у системі публічної служби: можливості, обмеження та необхідні зміни кадрової політики. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2025. Т. 36(75). № 4. С. 73–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2025.4/13>

17. Сімахова А. О. Повоєнна реінтеграція ветеранів: досвід американських університетів. *Економічний простір*. 2024. № 195. С. 68–71. DOI: <https://doi.org/10.30838/EP.195.68-71>

18. Статут Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (нова редакція): Наказ Міністерства освіти і науки України № 491 від 30.04.2021. URL: <https://luguniv.edu.ua/assets/2021/05/statut2021.pdf>

19. Яценко Л. Проблеми працевлаштування ветеранів війни: ризики для держави та суспільства. *НІСД*. 2023. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/problemy-pratsevlashtuvannya-veteraniv-viyny-ryzyky-dlya-derzhavy>

References

1. Havryliuk, A. M. (2025). Osvitnia reintehratsiia veteraniv i veteranok rosiisko-ukrainskoi viiny u fokusi sotsiohumanitarnykh transformatsii universytetiv [Educational reintegration of male and female veterans of the Russian-Ukrainian war in the context of socio-humanitarian transformations of universities]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok – Public administration: improvement and development*, (9). DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2025.9.1> [in Ukrainian].

2. Harantii ta pilhy [Guarantees and benefits]. (2026). *Platforma e-Veteran*. Retrieved from <https://eveteran.gov.ua/benefits> [in Ukrainian].

3. Kirillova, Yu., Znoviak, V., Kazanska, A., & Tkalych, M. (2023). Potreby veteraniv [Veterans' needs]. *The Ukrainian Veterans Foundation*.

Kyiv. Retrieved from <https://veteranfund.com.ua/analitics/needs-of-veterans-2023/> [in Ukrainian].

4. Kravchenko, O. (2025). Mizhsektoralna spivpratsia na rivni hromady shchodo kompleksnoi rehabilitatsii veteraniv ta veteranok [Intersectoral cooperation at the community level on comprehensive rehabilitation of veterans]. *Vvichlyvist. Humanitas*, (2), 100–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.14> [in Ukrainian].

5. Osvita dlia veteraniv ta yikhnikh simei: yaki mozhlyvosti proponuie derzhava u 2026 rotsi [Education for veterans and their families: what opportunities does the state offer in 2026]. (2026). *Novyny veteraniv – Veterans News*. Retrieved from <https://nova.net.ua/osvita-dlya-veteraniv-shho-proponuye-derzhava/> [in Ukrainian].

6. Osvita ta robota [Education and work]. (2026). *Veteran PRO*. Retrieved from https://veteranpro.gov.ua/thematic-block/osvita_ta_robota#perekvalifikaciya-ta-navchannya [in Ukrainian].

7. Pershocherhove perevedennia здобувачів освіти на навчання на мистяках державного (регіонального) замовлення (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy) [Priority transfer of education seekers to study at state (regional) places of order (Ministry of Education and Science of Ukraine)]. (2026). *Platforma e-Veteran*. Retrieved from <https://eveteran.gov.ua/benefits/pershochergove-perevedennia-zdobuvachiv-osviti-na-navchannya-na-miscyah-derzhavnogo-regionalnogo-zamovlennia> [in Ukrainian].

8. Pyzhov, O., & Petrunin, V. (2025). Osvita yak instrument reintehratsii veteraniv viiny u sferi fizychnoi kultury i sportu [Education as a tool for the reintegration of war veterans in the field of physical culture and sports]. *Sport Science Spectrum*, (3), 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-3-11> [in Ukrainian].

9. Polozhennia pro Tsentr veteranskoho rozvytku Derzhavnoho zakladu “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka”: Nakaz rektora № 112-OD vid 27.09.2024 [Regulations on the Center for Veteran Development of the State Institution “Luhansk National University named after Taras Shevchenko”: Rector's Order No. 112-OD

dated September 27, 2024]. (2024). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/assets/2024/10/cvd_polojennya.pdf [in Ukrainian].

10. Postna, D. A. (2024). Zabezpechennia pratsyevlashtuvannia veteraniv viiny [Provision of employment for veterans of war]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho Natsionalnoho Universytetu. Serii: Pravo – Uzhhorod National University Herald. Series: Law*, 86(3), 49–55. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.86.3.7> [in Ukrainian].

11. 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].

12. Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov zabezpechennia sotsialnoi ta profesiinoi adaptatsii osib, yaki zvilniaiutsia abo zvilneni z viiskovoi sluzhby, z chysla veteraniv viiny, osib, yaki maiut osoblyvi zasluhy pered Batkivshchynoiu, chleniv simej takykh osib, chleniv simej zahyblykh (pomerlykh) veteraniv viiny, chleniv simej zahyblykh (pomerlykh) Zakhysnykiv ta Zakhysnyts Ukrainy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.06.2017 № 432 [On approval of the Procedure and conditions for ensuring social and professional adaptation of persons discharged or released from military service, war veterans, persons with special merits before the Motherland, family members of such persons, family members of deceased war veterans, family members of deceased Defenders of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 21, 2017 № 432]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2017-п#Text> [in Ukrainian].

13. Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu shchodo nadannia derzhavnoi dopomohy na navchannia ditiam deiaklykh katehori osib, yaki zakhyshchaly nezalezhnist, suverenitet ta terytorialnu tsilisnist Ukrainy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.03.2025 № 318 [On the implementation of a pilot project on providing state aid for education to children of certain categories of persons who defended the independence, sovereignty and territorial integrity of Ukraine:

Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 14, 2025 No. 318]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/318-2025-п#Text> [in Ukrainian].

14. Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu: Zakon Ukrainy vid 22.10.1993 № 3551-XII [On the status of war veterans, guarantees of their social protection: Law of Ukraine dated October, 22, 1993 No. 3551-XII]. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> [in Ukrainian].

15. Pro skhvalennia Stratehii veteranskoi polityky na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2024–2027 rokakh: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.11.2024 № 1209-r [On approval of the Veterans Policy Strategy for the period until 2030 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2024–2027: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 29, 2024 No. 1209-r]. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-р#Text> [in Ukrainian].

16. Servetnyk, V. V. (2025). Pratsyevlashtuvannia veteraniv u systemi publichnoi sluzhby: mozlyvosti, obmezhenia ta neobkhidni zminy kadrovoy polityky [Employment of veterans in the public service system: opportunities, constraints and necessary HR policy changes]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Publichne upravlinnia ta administruvannia – Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. Series: Public Management and Administration*, 36(75) (4), 73–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2025.4/13> [in Ukrainian].

17. Simakhova, A. O. (2024). Povoienna reintehratsiia veteraniv: dosvid amerykanskykh universytetiv [Post-war reintegration of the veterans: the experience of American universities]. *Ekonomichnyi prostir – Economic Scope*, (195), 68–71. DOI: <https://doi.org/10.30838/EP.195.68-71> [in Ukrainian].

18. Statut Derzhavnoho zakladu “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka” (nova redaktsiia): Nakaz Ministerstva osvity i nauky

Ukrainy № 491 vid 30.04.2021 [Statute of the State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" (new edition): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 491 dated April 30, 2021]. (2021). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/assets/2021/05/statut_2021.pdf [in Ukrainian].

19. Yatsenko, L. (2023). Problemy pratsy vslashtuvannya veteraniv viiny: ryzyky dlia derzhavy ta suspilstva [Employment problems of war veterans: risks for the state and society]. *NISS*. Retrieved from <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/problemy-pratsy-vslashtuvannya-veteraniv-viiny-ryzyky-dlya-derzhavy> [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Співпраця закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг

У статті окреслено особливості співпраці закладу вищої освіти та громади щодо забезпечення доступу ветеранів війни та членів їхніх сімей до освітніх послуг: інформування про можливості професійного розвитку та перекваліфікації, створення спеціалізованих платформ, які висвітлюють та розширюють обізнаність відповідної категорії громадян про такі можливості; розробка, впровадження та оптимізація освітніх програм, програм неформальної освіти, підвищення кваліфікації і стажування, моделей наставництва відповідно до потреб ветеранів війни та членів їхніх сімей як стейкхолдерів; здобуття ними обраного рівня вищої освіти; підвищення професійної мобільності; диверсифікація освітніх послуг; розвиток підприємницьких ініціатив; надання в процесі навчання різних видів підтримки; адаптація ветеранів до цивільного життя та ринку праці. Зазначено, що урахування відповідних особливостей сприяє професійній інтеграції та реінтеграції ветеранів війни та членів їхніх сімей, підвищенню якості освітньої діяльності та конкурентоспроможності

закладу вищої освіти, налагодженню ефективної взаємодії з організаціями та установами громади. Визначено основні показники якості освітніх послуг: моніторинг їх ринку з метою мобільного реагування на потреби ветеранів війни та членів їхніх сімей; розширення напрямів освітньої діяльності; перехід на системні позиції забезпечення якості надання освітніх послуг; надання освітніх послуг у сфері післядипломної освіти на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду; розвиток додаткових освітніх послуг.

Ключові слова: ветеран, громада, заклад вищої освіти, освітні послуги, сім'я.

Yurkiv Ya. I. Higher Education Institution and Community Collaboration in Ensuring Access to Educational Services Providing for War Veterans and Their Families

The article outlines the features of cooperation between a higher education institution and the community in ensuring access to educational services for war veterans and their families: informing about opportunities for professional development and retraining, creating specialized platforms that highlight and expand the awareness of the relevant category of citizens about such opportunities; developing, implementing and optimizing educational programs, non-formal education programs, advanced training and internships, mentoring models in accordance with the needs of war veterans and their families as stakeholders; obtaining their chosen level of higher education; increasing professional mobility; diversifying educational services; developing entrepreneurial initiatives; providing various types of support during the training process; adapting veterans to civilian life and the labor market. It is noted that taking into account the relevant features contributes to the professional integration and reintegration of war veterans and their families, improving the quality of educational activities

and the competitiveness of a higher education institution, and establishing effective interaction with community organizations and institutions. The main indicators of the quality of educational services have been determined: monitoring their market for the purpose of mobile response to the needs of war veterans and their families; expansion of areas of educational activity;

transition to systemic positions in ensuring the quality of educational services; provision of educational services in the field of postgraduate education based on previously acquired educational level and practical experience; development of additional educational services.

Keywords: veteran, community, higher education institution, educational services, family.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «SOFT SKILLS» В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 37.013:005.336.2

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-195-201

Павлюк Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

ep290477@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1779-0232>

Для цитування: Павлюк О. М. Сутність поняття «soft skills» в освітньому просторі: історія і сучасність. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 195–201. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-195-201](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-195-201)

References (стандарт APA): Pavliuk, O. M. (2026). Sutnist poniattia “soft skills” v osvitnomu prostori: istoriia i suchasnist [The Essence of the Concept of “Soft Skills” in the Educational Space: History and Present]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 195–201. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-195-201](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-195-201) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі поняття *soft skills* набуло особливої наукової й практичної значущості у зв’язку зі зміною вимог до результатів освіти, посиленням ролі міжособистісної взаємодії, адаптивності, критичного мислення та емоційної саморегуляції. На сучасному етапі розвитку освіти від здобувача очікується засвоєння предметного змісту й сформованість здатності до співпраці, комунікації, самоменеджменту, відповідального прийняття рішень і професійної мобільності. У цьому контексті *soft skills* дедалі частіше розглядаються як необхідна складова підготовки конкурентоспроможного фахівця, а не як другорядний елемент освітнього результату. У наукових публікаціях підкреслюється, що зазначені навички доповнюють *hard skills*, забезпечують ефективність діяльності в професіях типу «людина – людина» та мають надпрофесійний характер.

Актуальність окресленої проблеми посилюється тим, що в сучасній науці дотепер не вироблено єдиного універсального визначення поняття *soft skills*. Українські дослідники акцентують різні його смислові аспекти: соціально-комунікативний, особистісний, психологічний, діяльнісний, аксіологічний, адаптаційний. Унаслідок цього в науковому дискурсі простежується розмаїття тлумачень й відмінність підходів до класифікації, структурування та педагогічного формування цих навичок. Зазначене зумовлює необхідність здійснення порівняльного аналізу наявних дефініцій і виявлення їхніх спільних сутнісних ознак, що уможливило

точніше осмислення змісту поняття *soft skills* у контексті сучасної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема *soft skills* активно розробляється у науковому просторі. В українській педагогічній та психологічній науці помітний внесок у дослідження означеного феномена зробили К. Коваль, яка обґрунтовує значення *soft skills* як чинника працевлаштування здобувачів (Коваль, 2015); Н. Длугунович, яка розглядає їх як необхідну складову підготовки фахівців (Длугунович, 2014). У ширшому європейському контексті вагомою є праця М. Сінке, у якій показано відсутність єдиної моделі опису *soft skills* та різні підходи до їх класифікації в європейській освітній політиці (Сінке, 2016). Разом із тим сутність поняття “*soft skills*” в сучасному освітньому просторі потребує уточнення та систематизації.

Мета статті – здійснити науковий аналіз підходів до визначення поняття *soft skills* у сучасному освітньому просторі, узагальнити авторські дефініції та виокремити найголовніші особливості їх трактування.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи, які надають змогу розглядати *soft skills* як важливу складову сучасної освіти та професійної підготовки особистості. Дослідження спирається на принципи науковості, цілісності, об’єктивності й міждисциплінарності, що забезпечують всебічний аналіз сутності поняття “*soft skills*” у сучасному освітньому просторі. У роботі використано методи аналізу, порівняння, узагальнення й систематизації наукових джерел, що дало змогу уточнити зміст цього поняття, виокремити його основні ознаки та визначити значення для освітньої практики.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі поняття *soft skills*

тлумачиться як складне, багатовимірне та міждисциплінарне утворення. Важливим у нашому дослідженні є підхід Л. Лісіної, яка наголошує, що соціальні «м’які» вміння передбачають володіння способами соціальної взаємодії з іншими, особливо в аспекті усної, письмової, вербальної й невербальної комунікації, а також відповідний рівень емоційного інтелекту. Поділяємо думку дослідниці щодо того, що наведене трактування безпосередньо пов’язане з вимогами професій типу «людина – людина». Подані Л. Лісіною міркування становлять цінний внесок у розуміння соціальної природи *soft skills*, оскільки акцентують їх функціонування в освітньому й професійному спілкуванні (Лісіна, 2024, с. 39).

Значущою вважаємо позицію С. Копилової та Н. Ковальської, що полягає у трактуванні *soft skills* як інтелектуальної якості суб’єкта соціального процесу, яка забезпечує стійкість до зовнішніх викликів, можливість швидкого й адекватного реагування на зміни середовища та постає внутрішнім джерелом творчої професійної самореалізації особистості. Підтримуємо аргументацію авторок, яка полягає в тому, що в межах такого підходу *soft skills* набувають комунікативного чи поведінкового й світоглядно-ціннісного змісту. Наукова концепція С. Копилової та Н. Ковальської видається переконливою, оскільки дозволяє розглядати досліджуваний феномен як неспеціалізоване, надпрофесійне, комплексне та динамічне утворення (Копилова & Ковальська, 2024, с. 101).

Не можемо оминати увагою наукові висновки О. Тарасенко, яка зазначає, що «гнучкі навички» є сукупністю особистих якостей, які допомагають людині вирішувати повсякденні завдання, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися в різних сферах життєдіяльності.

Розділяємо точку зору дослідниці, котра наголошує на важливості комунікації, роботи в команді, розв'язання конфліктів, розпізнавання емоцій, управління власним емоційним станом, відкритості до нових ідей і здатності до безперервного навчання. Вартим уваги є твердження О. Тарасенко про те, що в структурі *soft skills* особливе місце посідають комунікативний складник, емоційний інтелект і критичне мислення (Тарасенко, 2025, с. 196).

Доцільно звернутися до поглядів Т. Кожушкіної, котра підкреслює значення міжособистісної взаємодії, комунікативної грамотності, співпраці та соціальної успішності в структурі підготовки майбутнього педагога. Науковий підхід Т. Кожушкіної корисно застосовувати для аналізу педагогічного виміру *soft skills*, оскільки він переконливо демонструє зв'язок між сформованістю зазначених навичок та ефективністю професійного становлення здобувачів педагогічної освіти. Вбачаємо цінність у наукових ідеях дослідниці, що зосереджуються на комунікативній та кооперативній природі *soft skills* в освітньому середовищі (Кожушкіна, 2018, с. 79).

Цінним для нашої розвідки є спостереження Л. Ісіченко, яке полягає в тому, що *soft skills* – це особисті характеристики, завдяки яким людина може успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання робочих питань. Погоджуємося з міркуваннями Л. Ісіченко, яка відзначає прикладний характер цих навичок та їх безпосередній зв'язок із командною роботою, комунікабельністю, гнучкістю мислення, відповідальністю та професійною етикою. Наукові положення Л. Ісіченко допомагають окреслити практико-орієнтований вимір досліджуваного поняття (Ісіченко, 2023, с. 94).

Проведений аналіз надає підстави стверджувати, що в сучасному освітньому

просторі *soft skills* уже не обмежуються лише комунікативними здібностями. У науковому дискурсі вони інтерпретуються як інтегральне поєднання особистісних рис, соціально-комунікативних умінь, емоційно-ціннісних характеристик та когнітивно-поведінкових здатностей, які забезпечують ефективне функціонування людини в навчальній, професійній і соціальній сферах. Подібна інтегративність пояснює використання в науковій літературі різних термінологічних позначень: «соціальні м'які вміння», «гнучкі навички», «надпрофесійні навички», «соціально-комунікативні навички». Наукові підходи до визначення поняття “*soft skills*” представлено в таблиці 1.

Порівняльний аналіз наведених дефініцій уможливив виокремлення трьох найголовніших особливостей розуміння *soft skills* у сучасному освітньому просторі. *По-перше, інтегративно-особистісний характер.* У більшості визначень *soft skills* постають не як окреме вміння, а як сукупність особистісних якостей, інтелектуальних, емоційних, соціальних і поведінкових характеристик. У дослідженні поділяємо раціональність позиції С. Копилової та Н. Ковальської, які стверджують, що йдеться про цілісне особистісне утворення, а не про ізольований набір умінь. *По-друге, соціально-комунікативна спрямованість.* Практично всі автори прямо або опосередковано пов'язують *soft skills* зі здатністю людини до комунікації, співпраці, командної роботи, розв'язання конфліктів і міжособистісної взаємодії. На особливу увагу заслуговує точка зору Л. Лісіної та Л. Ісіченко, які переконливо доводять, що комунікативний вимір є одним із центральних у структурі досліджуваного поняття. *По-третє, адаптивно-функціональна роль.* У сучасних дослідженнях *soft skills* розглядаються як засіб успішного

Наукові підходи до визначення поняття “soft skills”

Автор	Визначення	Джерело
Л. Лісіна	«Соціальні «м'які» вміння» передбачають володіння способами соціальної взаємодії з іншими, особливо в аспекті усної чи письмової комунікації, а також відповідний рівень емоційного інтелекту	Лісіна Л. О. Соціальні «м'які» вміння (“soft skills”) майбутнього бакалавра психології. <i>Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах</i> . 2024. № 97. С. 36–40
С. Копилова, Н. Ковальська	<i>Soft skills</i> – це інтелектуальна якість суб'єкта соціального процесу, що забезпечує стійкість до зовнішніх викликів, можливість швидкого й адекватного реагування на зміни середовища та є внутрішнім джерелом творчої професійної самореалізації особистості	Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту “soft skills”. <i>Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія</i> . 2024. Т. 35(74), № 3. С. 95–102
О. Тарасенко	«Гнучкі навички» – це сукупність особистих якостей, які допомагають у вирішенні повсякденних завдань, взаємодії з іншими людьми, сприяють адаптивності особистості у різних сферах життєдіяльності.	Тарасенко О. А. Психологічні аспекти дослідження поняття гнучких навичок (“soft skills”). <i>Habitus</i> . 2025. Вип. 70. С. 193–197
Т. Кожушкіна	<i>Soft skills</i> осмислюються через міжособистісну взаємодію, комунікативну грамотність, співпрацю та соціальну успішність майбутнього педагога	Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина “soft skills” здобувачів педагогічного коледжу. <i>Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи</i> . 2018. Вип. 63. С. 77–81
Л. Ісіченко	<i>Soft skills</i> – це особисті характеристики, завдяки яким людина може успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких робочих питань	Ісіченко Л. А. Формування навичок soft skills на уроках хімії. <i>Основні аспекти формування навичок soft skills у конкурентоспроможного робітника XXI ст. в умовах воєнного стану: матеріали циклу науково-методичних вебінарів та педагогічних читань</i> . Харків, 2023. С. 93–96

реагування на зміни середовища, подолання викликів, забезпечення професійної мобільності, самореалізації та життєвої ефективності. Важливим вважається висновок О. Тарасенко стосовно того, що гнучкі навички забезпечують адаптивність особистості в різних сферах життєдіяльності, а наукові положення С. Копилової та Н. Ковальської поглиблюють розуміння їхнього функціонального потенціалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведений аналіз засвідчив, що поняття *soft skills* у сучасному освітньому просторі є багатовимірним і не має єдиного усталеного визначення.

Незважаючи на відмінності в авторських підходах, більшість дослідників трактують його як інтегративний комплекс особистісних, соціально-комунікативних, емоційних і когнітивних характеристик, що забезпечують ефективну взаємодію, адаптацію та самореалізацію людини в навчальній і професійній діяльності. Узагальнення наукових підходів уможливило виокремлення трьох провідних ознак дефініцій: інтегративно-особистісного характеру, соціально-комунікативної спрямованості й адаптивно-функціональної ролі. Наукове осмислення окреслених положень дозволяє розглядати *soft skills* як один із ключових результатів

сучасної освіти, зорієнтованої на засвоєння знань й на здатність особистості ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є уточнення структури *soft skills* у межах різних рівнів освіти, спеціальностей і професійних галузей, а також розроблення валідних критеріїв та інструментів їх педагогічної діагностики. Особливої уваги потребує дослідження методик формування *soft skills* у шкільній, фаховій передвищій та вищій освіті, в умовах цифровізації, соціальної нестабільності та поширення міждисциплінарних форматів навчання.

Література

1. Длугунович Н. А. *Soft skills* як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6. С. 239–242. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c9025399-dad2-4d09-8f8d-320be04a9b98/content>
2. Ісиченко Л. А. Формування навичок *soft skills* на уроках хімії. *Основні аспекти формування навичок soft skills у конкурентоспроможного робітника XXI ст. в умовах воєнного стану: матеріали циклу науково-методичних вебінарів та педагогічних читань*. Харків, 2023. С. 93–96. URL: <https://mehovschic.ptu.org.ua/wp-content/uploads/Збірник-.pdf>
3. Коваль К. О. Розвиток “soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827>
4. Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина “soft skills” студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 77–81. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23857/Kozhushkina%20T.%20L..pdf?sequence=1>

5. Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту “soft skills”. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35(74). № 3. С. 95–102. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/14>

6. Лісіна Л. О. Соціальні «м'які» вміння (“soft skills”) майбутнього бакалавра психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 36–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.6>

7. Тарасенко О. А. Психологічні аспекти дослідження поняття гнучких навичок (“soft skills”). *Habitus*. 2025. Вип. 70. С. 193–197. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.70.35>

8. Cinque M. Lost in translation. *Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education*. 2016. Vol. 3, No. 2. P. 389–427. DOI: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)

References

1. Dluhunovych, N. A. (2014). Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft skills as a necessary component of training IT specialists]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Herald of Khmelnytskyi National University*, (6), 239–242. Retrieved from <https://elar.khmnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c9025399-dad2-4d09-8f8d-320be04a9b98/content> [in Ukrainian].
2. Isichenko, L. A. (2023). Formuvannia navychok soft skills na urokakh khimii [Formation of soft skills in chemistry lessons]. *Osnovni aspekty formuvannia navychok soft skills u konkurentospromozhnoho robitnyka XXI st. v umovakh voiennoho stanu: materialy tsyklu naukovy-metodychnykh vebinariv ta pedahohichnykh chytan – Main aspects of forming soft skills of a competitive worker of the 21st century under martial law: proceedings of a cycle of scientific-methodological webinars and pedagogical readings*. (pp. 93–96). Kharkiv. Retrieved from <https://mehovschic.ptu.org.ua/wp-content/uploads/Збірник-.pdf> [in Ukrainian].
3. Koval, K. O. (2015). Rozvytok “soft skills” u studentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of soft skills in

students as one of the important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho institutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, (2), 162–167. Retrieved from <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827> [in Ukrainian].

4. Kozhushkina, T. L. (2018). Mizhosobystisna vzaiemodiia yak skladova chastyna “soft skills” studentiv pedahohichnoho koledzhu [Interpersonal interaction as a component of soft skills of pedagogical college students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, (63), 77–81. Retrieved from <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23857/Kozhushkina%20T.%20L..pdf?sequence=1> [in Ukrainian].

5. Kopylova, S. V., & Kovalska, N. M. (2024). Systemno-evoliutsiyni pidkhid do kontseptu “soft skills” [System-evolutionary approach to the concept of soft skills]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*, 35(74), 3, 95–102. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/14> [in Ukrainian].

6. Lisina, L. O. (2024). Sotsialni “miaki” vminnia (“soft skills”) maibutnoho bakalavra psykholohii [Social “soft” skills of the future bachelor of psychology]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, (97), 36–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.6> [in Ukrainian].

7. Tarasenko, O. A. (2025). Psykholohichni aspekty doslidzhennia poniattia hnuchkykh navychok (“soft skills”) [Psychological aspects of the study of the concept of soft skills]. *Habitus*, (70), 193–197. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.70.35> [in Ukrainian].

8. Cinque, M. (2016). Lost in translation. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. DOI: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427) [in Ukrainian].

Павлюк О. М. Сутність поняття «soft skills» в освітньому просторі: історія і сучасність

У статті здійснено теоретичне узагальнення наукових підходів до визначення сутності поняття soft skills у сучасному освітньому просторі. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією цілей і результатів освіти, посиленням вимог до особистісної мобільності, комунікативної компетентності, критичного мислення, емоційної саморегуляції та здатності до ефективної взаємодії в умовах динамічних суспільних змін. У роботі узагальнено погляди дослідників щодо змісту поняття soft skills, з’ясовано основні напрями його трактування в педагогічному та психологічному дискурсі, а також охарактеризовано специфіку використання цього терміна в контексті професійної підготовки й розвитку особистості. На основі порівняльного аналізу авторських дефініцій встановлено, що в сучасній науковій літературі відсутнє єдине універсальне визначення поняття soft skills, однак більшість підходів збігаються у розумінні їх як надпрофесійних навичок, що забезпечують ефективність діяльності людини в освітній, соціальній і професійній сферах. У результаті дослідження виокремлено три найголовніші особливості трактування soft skills у сучасному освітньому просторі: інтегративно-особистісний характер, що виявляється у поєднанні інтелектуальних, емоційних, поведінкових і ціннісних характеристик; соціально-комунікативну спрямованість, яка виявляється у здатності до міжособистісної взаємодії, співпраці, командної роботи та конструктивного спілкування; адаптивно-функціональну роль, що забезпечує успішне реагування особистості на зміни, професійну мобільність, самореалізацію та здатність до безперервного навчання. Доведено, що soft skills доцільно розглядати як один із ключових результатів сучасної освіти, орієнтованої

на засвоєння знань й на формування особистості, здатної ефективно діяти в складних і мінливих умовах сьогодення.

Ключові слова: soft skills, сутність, освітній простір, соціально-комунікативні навички, професійна підготовка.

Pavliuk O. M. The Essence of the Concept of “Soft Skills” in the Educational Space: History and Present

The article provides a theoretical and analytical understanding of scientific approaches to determining the essence of the concept of soft skills in the modern educational space. The relevance of the study is due to the transformation of the goals and results of education, the strengthening of requirements for personal mobility, communicative competence, critical thinking, emotional self-regulation and the ability to effectively interact in conditions of dynamic social changes. The work summarizes the views of domestic and foreign researchers on the content of the concept of soft skills, clarifies the main directions of its interpretation in pedagogical and psychological discourse, and also characterizes the specifics of the use of this term in the context of professional training and personal development. Based on a comparative analysis of the authors' definitions,

it was established that in modern scientific literature there is no single universal definition of the concept of soft skills, however, most approaches agree in understanding them as supra-professional skills that ensure the effectiveness of human activity in the educational, social and professional spheres. As a result of the study, three main features of the interpretation of soft skills in the modern educational space were identified: integrative-personal character, which is manifested in a combination of intellectual, emotional, behavioral and value characteristics; social-communicative orientation, which is manifested in the ability to interpersonal interaction, cooperation, teamwork and constructive communication; adaptive-functional role, which ensures the successful response of the individual to changes, professional mobility, self-realization and the ability to continuous learning. It has been proven that soft skills should be considered as one of the key results of modern education, focused not only on the acquisition of knowledge, but also on the formation of a personality capable of acting effectively in today's complex and changing conditions.

Key words: soft skills, essence, educational space, social and communicative skills, professional training.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 11.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ ОСВІТИ НА ДОНБАСІ (XVIII – ПОЧАТОК XXI СТ.)

УДК 271.2:378(477.6)(09)

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-202-219

Рубан Микола Юрійович,

доктор філософії з історії та археології, доктор богослов'я, доцент

Чернівецького православного богословського інституту,

м. Чернівці, Україна.

nikolas.kindle@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6396-4531>

Для цитування: Рубан М. Ю. Формування православної богословської освіти на Донбасі (XVIII – початок XXI ст.). *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 202–219. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-202-219](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-202-219)

References (стандарт APA): Ruban, M. Yu. (2026). Formuvannia pravoslavnoi bohoslovskoi osvity na Donbasi (XVIII – pochatok XXI st.) [Formation of Orthodox Theological Education in Donbas (18th – Early 21st Century)]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 202–219. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-202-219](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-202-219) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Донбас традиційно описується як індустріальне ядро Східної України, простір вуглевидобутку й металургії, де модернізація та урбанізація формували особливий тип соціальної тканини. Водночас редукція Донбасу до суто «промислового регіону» є методологічно хибною: релігійність і церковні інституції тут тривалий час виконували роль символічної інтеграції громад, каналів моральної соціалізації та культурної тяглості, навіть за умов секулярного тиску й політичних трансформацій. Трагічним зламом цього став радянський етап – ліквідація духовно-навчальних закладів та розрив освітньо-педагогічної спадковості, що радикально обмежило можливість формування місцевої богословської школи та кадрової автономії. Як наслідок, у пострадянський період відродження церковної присутності нерідко відбувалося радше як ритуально-побутова «релігійність», ніж як відтворення повноцінної

богословської культури – тобто виникає ризик сприйняття православ'я як набору сакралізованих практик із «магічною» логікою, відірваних від катехитичної та богословської рефлексії. Це явище в літературі описують як небезпеку «торжества магізму», коли зовнішній елемент церковного життя абсолютизується поза живою традицією віри й освіти (Dein, 2025). Водночас слід враховувати, що в умовах сучасних геополітичних трансформацій православ'я в окремих державних контекстах використовується як інструмент ідеологічної легітимації імперських наративів, що актуалізує проблему деідеологізації богословської освіти та повернення православ'я до його власне християнського світоглядного й духовно-антропологічного змісту; у цьому сенсі частина освітніх ініціатив пострадянського періоду, включно з університетськими проектами, розвивалася в умовах сумнозвісної ідеологічної напруги. Саме

тому реконструкція історії православної богословської освіти на Донбасі є не лише регіонально-історичним завданням, а й способом пояснити сучасні виклики: як відновлювати освітню вертикаль і богословську компетентність у регіоні, де індустріальна модерність співіснувала з локальною церковністю, але була травматично перервана інституційним розгromом духовної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування духовної освіти на Донбасі упродовж XIX – початку XXI ст. залишається недостатньо дослідженою в історико-церковному та інституційному вимірах. Цій тематиці присвячені роботи О. Форостюка (Форостюк, 2000), О. Копила (Копил, 1993), С. Татаринова (Татаринов & Рубан, 2017), І. Довжука (Довжук, 2012), В. Липинського, Л. Роциної (Липинський & Роцина, 2006) та інших. Попри значну кількість праць, присвячених історії окремих єпархій, конфесійним трансформаціям та релігійному відродженню пострадянського періоду, питання становлення цілісної освітньої інфраструктури в регіоні зазвичай розглядається фрагментарно. У науковому дискурсі переважає або опис діяльності конкретних духовних навчальних закладів, або загальний аналіз церковного відродження, тоді як інституційна динаміка – від повітових духовних училищ імперського періоду до сучасних спроб створення університетських богословських структур – не отримала системного осмислення. Особливої уваги потребує співвідношення конфесійної та світської моделей підготовки кадрів, а також їхня роль у формуванні регіональної церковної ідентичності. У цьому контексті постає проблема з'ясування закономірностей формування духовної освітньої вертикалі на Донбасі.

Отже, **метою** статті є здійснення реконструкції історичного досвіду православної богословської освіти на Донбасі та

визначення можливих перспектив її розвитку в контексті історії, церковної традиції та сучасних соціокультурних викликів регіону, що передбачає вирішення таких дослідницьких завдань: визначити основні форми православної духовної освіти на Донбасі у XVIII – на початку XX ст.; охарактеризувати процеси відновлення та інституціоналізації православної богословської освіти в регіоні після 1991 р.; розмежувати церковні та світські форми богословського й релігієзнавчого знання в освітньому просторі Донбасу; окреслити перспективи розвитку православної богословської освіти з урахуванням історичного досвіду регіону.

Об'єкт дослідження – православна богословська освіта як складова церковного та культурно-освітнього життя Донбасу. Предмет дослідження – інституційні форми, історична еволюція та перспективи розвитку православної богословської освіти на території Донбасу у XVIII – на початку XXI ст.

Методологічна основа. У дослідженні використано історико-генетичний, історико-порівняльний та інституційний підходи, а також принципи критики джерел та історіографічного аналізу. Особливу увагу приділено кореляції між церковними освітніми структурами та ширшим соціально-політичним контекстом розвитку регіону.

Виклад основного матеріалу. У XVIII–XIX ст. система православної духовної освіти на території Донбасу формувалася в межах загальноімперської церковно-освітньої моделі Російської імперії. Основною інституційною формою підготовки майбутнього духовенства на регіональному рівні були духовні училища, які виконували функцію початкової та середньої ланки духовної освіти й забезпечували базову богословську, літургічну та загальноосвітню підготовку. На відміну від духовних семінарій, що зосереджувалися

переважно в губернських центрах, духовні училища розміщувалися в повітових містах і були зорієнтовані на потреби місцевих епархій. Вони готували вихованців до подальшого навчання в семінаріях або до виконання нижчих церковних служінь. Саме така модель була характерною і для Донбасу, який у церковно-адміністративному плані тривалий час залишався периферійним регіоном.

Інституційна специфіка духовних училищ полягала в поєднанні елементів богословської освіти з практичним церковним вихованням. Навчальні програми передбачали вивчення Святого Писання, основ догматичного та морального богослов'я, церковного співу, церковнослов'янської мови, а також загальноосвітніх дисциплін. Така структура забезпечувала формування мінімально необхідного рівня богословської компетентності для подальшого служіння або продовження навчання. Найбільш чітко зафіксованими осередками православної духовної освіти на території сучасної Донеччини в імперський період були Бахмутське та Маріупольське духовні училища – ключові інституційні вузли духовної освіти регіону у другій половині XIX – на початку XX ст.

Бахмутське духовне училище функціонувало як повітовий навчальний заклад, тісно пов'язаний із місцевою церковною інфраструктурою. Його діяльність була спрямована на підготовку вихідців із духовного стану до подальшого навчання або церковного служіння. Утім, історія духовної освіти в Бахмуті має складнішу та глибшу структуру, ніж це може здаватися з огляду на офіційну дату відкриття духовного училища 1843 р. Джерела дають можливість простежити поступову еволюцію освітніх форм – від парафіяльної школи до семінарії, від семінарії до колегіуму, і лише згодом – до повітового духовного училища.

Першим етапом організованої духовної освіти в Бахмуті була парафіяльна школа, заснована у 1730-х рр. при Покровській церкві. Цей факт має принципове значення, оскільки свідчить про наявність освітньої ініціативи в регіоні ще до формування розвиненої адміністративної церковної інфраструктури. Школа діяла в умовах прикордонного регіону з розпорошеною парафіяльною мережею та фактично стала першою системною спробою підготовки місцевих кадрів. У 1772 р. парафіяльна школа була реорганізована в духовну семінарію. Важливою характеристикою Бахмутської семінарії було те, що до неї переходили учні з Воронежської семінарії *«трактують латинського діалекта»*, що засвідчує орієнтацію на класичну семінарську модель із вивченням латини як обов'язкового елементу богословської підготовки. Таким чином, бахмутський заклад не був лише локальною ініціативою, а входив до ширшого освітнього простору (Матеріали для историко-статистического описания Екатеринославской Епархии, 1880, с. 4). У 1773 р. викладач Бахмутської семінарії Андрій Башинський був рукопокладений у священники та призначений настоятелем Покровської церкви. 4 жовтня 1773 р. йому доручено управління *«духовныхъ письменныхъ дѣлъ Бахмутскаго заказа»*, що фактично поєднувало освітню діяльність із функціями церковного адміністрування (Матеріали для историко-статистического описания Екатеринославской Епархии, 1880, с. 5). Новий етап розвитку розпочався в 1777 р., коли бахмутський благочинний протоієрей Петро Расевський відкрив і очолив колегіум при Свято-Троїцькому соборі міста. З огляду на хронологічну послідовність подій та занепад старої Покровської церкви цілком імовірно, що колегіум став формою реорганізації або

інституційного перенесення попередньої семінарської структури. Колегіум виконував не лише освітню, а й адміністративну функцію, формуючи кадрову основу для духовного життя Бахмутського повіту в умовах розширення парафіяльної мережі (Татаринов, Рубан, 2017, с. 55). Однак уже наприкінці XVIII – на початку XIX ст. Бахмут, як прикордонне місто з мінливою адміністративною та економічною роллю, зазнав трансформації свого статусу, і в умовах ослаблення міського центру процес формування локального богословського осередку занепав та був фактично перерваний.

Лише 23 червня 1841 р. з огляду на тривалі клопотання кліриків Бахмутського та Слов'яносербського повітів духовно-учбового управління Святійшого Урядуючого Синоду ухвалило рішення про відкриття в Бахмуті духовного училища. Фактичне відкриття закладу відбулося 16 листопада 1841 р. під назвою повітово-парафіяльного духовного училища. Однак цей акт не означав появи принципово нового освітнього явища. Навпаки, він інституційно закріпив тривалу традицію духовної підготовки, що склалася в місті ще з 1730-х рр. і пройшла через етапи школи, семінарії та колегіуму. З огляду на це Бахмутське духовне училище доцільно розглядати як завершальну фазу еволюції місцевої духовно-освітньої моделі, а не як ізольований проєкт середини XIX ст. (Татаринов, Рубан, 2017, с. 156, 159).

Початковий контингент Бахмутського духовного училища становив 118 учнів. Структурно училище мало 4 класи: 2 парафіяльні та 2 повітові. Термін навчання в кожному класі тривав 2 роки, що формувало повний восьмирічний курс підготовки. При училищі діяла «бурса» для дітей-сиріт духовного стану, що свідчить про його соціальну функцію

та інтеграцію в систему церковної опіки. Фінансування закладу мало змішаний характер. На етапі відкриття було зібрано 3807 руб. пожертвувань. Для оренди приміщення щорічно виділялося 400 руб. У 1882 р. було відкрито новий триповерховий корпус, на будівництво якого витрачено 8000 руб. Це засвідчує поступову матеріальну стабілізацію та зростання інституційного статусу училища. У 1854 р. заклад отримав статус повітового духовного училища. З 1891 р. воно набуло статусу окружного, що відображало розширення адміністративного охоплення та підвищення значення в єпархіальній структурі. Структура навчання зазнавала змін: замість чотирикласної восьмирічної системи було запроваджено шестирічний курс із трирівневою організацією (нижчий, середній, вищий класи), а згодом – 4 однорічні класи. Кількісні показники підтверджують зростання закладу: у 1890/1891 навчальному році в училищі навчався 131 учень (Татаринов, Рубан, 2017, с. 160). Регулярні візитації єпископату та ревізії синодальних представників свідчать про його стабільне функціонування та інтеграцію в загальноімперську систему духовної освіти.

Водночас Бахмутське духовне училище другої половини XIX ст. не було суто формальною ланкою освітньої вертикалі, а функціонувало як інтелектуально насичений осередок із розвинутою бібліотечною та навчальною інфраструктурою. За свідченням джерел, після 1891 р. при училищі діяли дві бібліотеки – фундаментальна й учнівська, що налічували відповідно 798 та 643 томи, а також здійснювалася передплата періодичних видань, що свідчить про інтеграцію закладу в ширший церковно-інтелектуальний простір (Татаринов, Рубан, 2017, с. 118). Важливо, що в 1892–1894 рр. помічником доглядача

училища був ієромонах Олексій (Дородницин) – майбутній архієрей і активний діяч церковних процесів початку XX ст., відомий своєю місіонерсько-апологетичною діяльністю та полемікою проти штундизму (Татаринов, 2010, с. 219). Його подальша публіцистична та місіонерська активність засвідчує, що Бахмутське училище було не лише підготовчою школою для семінарії, але й середовищем формування кадрів, залучених до актуальних богословських і церковно-суспільних дискусій. Таким чином, навіть перебуваючи в адміністративному підпорядкуванні Катеринославській духовній семінарії, училище виконувало роль локального осередку церковно-освітньої стабілізації та апологетичного мислення регіону.

Маріупольське духовне училище було сформоване в 1825 р. як нижча ланка синодальної системи православної духовної освіти на території Північного Приазов'я. Його виникнення відбувалося в контексті розвитку грецького шкільництва в Маріуполі: ще в 1820 р. в місті діяло грецьке училище початкового парафіяльного типу, яке забезпечувало освітні потреби місцевої православної громади. У 1825 р. духовне училище було інституціоналізоване як складова єпархіальної освітньої мережі та включене до загальноімперської моделі духовної освіти. Заклад здійснював підготовку дітей духовенства до вступу в семінарії та формував кадрову основу парафіяльного служіння в регіоні. Упродовж XIX ст. училище функціонувало як повітовий духовний навчальний заклад із програмами, уніфікованими відповідно до синодальних вимог. Його діяльність відбувалася в умовах етноконфесійної специфіки Маріуполя як центру компактного проживання приазовських греків. Освітній процес поступово інтегрувався в загальноімперську систему з домінуванням російської

мови викладання. У другій половині XIX ст. училище отримало власну спеціально збудовану матеріальну базу. У центральній частині Маріуполя було зведено окремих двоповерховий корпус духовного училища, освячений 1 вересня 1880 р. У 1881 р. при ньому була влаштована домовна церква на честь Різдва Іоанна Предтечі. У публікації також подано відомості про урочистості освячення та наведено короткий історичний нарис розвитку училища, що підтверджує його стабільне функціонування впродовж XIX ст. як структурного елементу єпархіальної освітньої системи (Стасевич, 1881, с. 39–40; Манякіна, 2017, с. 105).

Паралельно з інституційним оформленням духовних училищ у середині XIX ст. важливою складовою освітньої інфраструктури Донбасу залишалася мережа церковнопарафіяльних шкіл, формування якої розпочалося ще на початку XIX ст. Уже в 1809–1815 рр. у Бахмутському повіті було відкрито низку приходських шкіл у сільських населених пунктах, що засвідчує початковий етап становлення системи початкової духовно-освітньої підготовки. Подальший розвиток цієї мережі відбувався в 1860–1870-х рр., коли в умовах реформ імперського періоду було розширено кількість церковнопарафіяльних шкіл та активізовано співпрацю духовенства із земськими структурами. Викладання в цих школах здійснювали переважно священнослужителі місцевих парафій; навчальні програми передбачали вивчення Закону Божого, церковне читання, письмо, арифметику й елементи церковного співу. Таким чином, упродовж першої половини XIX ст. була сформована первинна освітня база, яка виконувала функцію кадрового резерву для духовних училищ і забезпечувала мінімальний рівень богословської підготовки майбутніх служителів Церкви. Саме ця початкова освітня інфраструктура стала

інституційним підґрунтям для відкриття повітових духовних училищ у середині XIX ст. та формування регіональної моделі духовної освіти (Татаринів, Рубан, 2017, с. 288, 292).

У Маріупольському повіті формування мережі церковнопарафіяльних шкіл відбувалося дещо пізніше, але набуло особливої динаміки наприкінці XIX ст. Перша церковнопарафіяльна школа в Маріуполі була відкрита в 1812 р., а в 1884 р. запроваджено систему окружних доглядачів із числа місцевого духовенства для нагляду за діяльністю навчальних закладів. Перша грецька церковнопарафіяльна школа була заснована у 1886 р., що відображало потребу в збереженні національно-конфесійної специфіки грецької громади повіту. Наприкінці століття мережа суттєво розширилася: якщо в 1894 р. діяло 6 шкіл, то в 1900 р. – 21 з понад тисячею учнів. Фінансування здійснювалося за кошт церков, місцевих громад, єпархіальних структур і частково приватних пожертв (Татаринів, Рубан, 2017, с. 127–130). Подібним чином мережа церковнопарафіяльних шкіл функціонувала також у Словоносербському та Старобільському повітах. Водночас у цьому дослідженні основну увагу зосереджено на Бахмуті та Маріуполі як ключових освітніх центрах регіону, де формувалася система духовної освіти. Загалом же історія церковнопарафіяльних шкіл Донбасу може становити окремий перспективний напрям подальших досліджень.

Таким чином, у межах імперського періоду Бахмут постає не лише як адміністративний центр церковного управління, а і як один із ранніх осередків організованої духовної освіти Донбасу. Інституційна тяглість – від парафіяльної школи до духовного училища – дає змогу говорити про сформовану локальну освітню традицію, що передувала училищній мережі

другої половини XIX ст. і створила основу для подальшого розвитку богословської освіти регіону. Історія Маріупольського духовного училища репрезентує модель стабільного регіонального осередку нижчої духовної освіти XIX – початку XX століття, який забезпечував кадровий мінімум для церковного життя Приазов'я, але не трансформувався в центр вищої богословської підготовки. Обидва заклади демонструють типову для імперського періоду модель регіональної духовної освіти, зорієнтовану не на створення самодостатніх богословських центрів, а на забезпечення кадрового мінімуму для церковного життя. Важливо підкреслити, що на території Донбасу в цей період не сформувався повноцінний центр вищої духовної освіти. Випускники місцевих училищ зазвичай продовжували навчання за межами регіону – у духовних семінаріях великих єпархіальних центрів. Зрештою, аналіз імперського періоду дає змогу зробити висновок, що православна духовна освіта на Донбасі формувалася у вигляді обмеженої мережі духовних училищ повітового рівня, без створення власного центру вищої богословської освіти. Ця структурна особливість суттєво вплинула на подальший розвиток богословської освіти в регіоні та визначила її залежність від зовнішніх освітніх центрів у наступні історичні періоди.

Радянський період став для православної богословської освіти на Донбасі етапом глибокого інституційного розриву. Після встановлення радянської влади було цілеспрямовано зруйновано систему церковної освіти, що сформувалася в імперський час. Духовні училища, які до 1917 р. виконували функцію базової ланки богословської підготовки в регіоні, були ліквідовані разом з іншими церковними навчальними закладами. Антирелігійна політика радянської держави

не передбачала жодних форм легального існування богословської освіти. Навчальні заклади духовного профілю розглядалися як елемент «класово ворожої» системи та підлягали повному демонтажу. Тож Донбас опинився в ситуації повної інституційної порожнечі у сфері богословської підготовки та був позбавлений навіть мінімальних можливостей для легальної підготовки духовенства. Це означало фактичний розрив не лише інституційної, але й формальної освітньо-педагогічної спадкоємності.

Проте в радянський період богословська традиція на Донбасі не була знищена повністю, а зберігалася переважно в позаінституційних формах, що мали неформальний або напівлегальний характер. Основними каналами трансляції богословського знання стали родинна спадкоємність духовенства, особисте наставництво, а також практика самоосвіти. Упродовж усього радянського періоду Донбас остаточно закріпився в статусі периферійного регіону щодо православної богословської освіти. Відсутність духовних навчальних закладів спричинила дефіцит місцевих освітніх кадрів і призвела до формування моделі «зовнішньої підготовки» духовенства, коли майбутні священнослужителі здобували освіту поза межами регіону. Ця модель мала довготривалі наслідки. По-перше, вона унеможливила формування власної регіональної богословської школи. По-друге, сприяла залежності богословського мислення й освітніх практик Донбасу від зовнішніх центрів, що зумовлювало відсутність локальної богословсько-педагогічної традиції.

Початок німецько-радянської війни 1941–1945 рр. та встановлення окупаційного режиму на Донбасі спричинили парадоксальну церковну ситуацію: на тлі майже повного знищення парафіяльної

мережі в 1930-х рр. відбулося стрімке відкриття храмів і молитовних будинків. До вересня 1943 р. лише на території Сталінської (Донецької) області функціонували 232 громади, що свідчить про масштабність відновлення богослужбового життя. Однак кількісне зростання парафій одразу виявило системну проблему – гострий дефіцит підготовленого духовенства (Реброва, 2016, с. 58). У 1942 р. на території області діяли 2 паралельні єпархіальні управління Московської Патріархії – Єнакієвське в юрисдикції Української автономної православної церкви (у юрисдикції митрополита Алексія (Громадського) та Макіївське (у підпорядкуванні єпископа Таганрозького Іосифа (Чернова)). Кадрове забезпечення нововідкритих парафій здійснювалося переважно шляхом залучення довоєнних священнослужителів, які зберегли можливість служіння, або через локальні призначення, що нерідко були ініційовані самими парафіянами.

Попри масштаб відкриття храмів, у період окупації на Донбасі так і не було створено системної моделі підготовки священнослужителів. Натомість у Дніпропетровську курси підготовки священнослужителів були відкриті з ініціативи міської управи, а в Харкові – з ініціативи місцевого єпархіального управління Автокефальної церкви. Зокрема, навесні 1942 р. було розроблено програму підготовки духовенства для забезпечення відновлених парафій священнослужителями терміном навчання від 3 до 4 місяців для осіб з вищою та середньою освітою, а також курсів з підготовки регентів церковних хорів (Рубан, 2015, с. 379–380). З метою підготовки організації навчального процесу та перевірки знань кандидатів на отримання священного сану була сформована єпархіальна атестаційна комісія. До викладацького складу

долучали осіб за рекомендацією місцевого осередку «Просвіти» із середньою та вищою освітою після проходження попередньої співбесіди з богословських дисциплін. Як стверджував професор І. Власовський, протягом 1942 р. подібні пастирські курси були проведені в усіх тодішніх єпархіях УАПЦ, зокрема у м. Кам'янському Січеславської (Дніпропетровської) єпархії (Власовський, 1998, с. 141). Курси були зорієнтовані на прискорену підготовку кандидатів до священства в умовах гострого кадрового дефіциту, спричиненого масовим відкриттям парафій у 1942 р. Навчання мало короткотерміновий характер і передбачало засвоєння основ догматичного богослов'я, літургії, пастирського служіння та практики богослужіння. Особлива увага приділялася підготовці до звершення Таїнств і знанню богослужбового уставу (Бурко, 1964, с. 6). Організаційна модель поєднувала ініціативу церковного керівництва з адміністративною підтримкою місцевої влади, що відображало специфіку церковно-державних відносин в умовах окупаційного режиму.

Проект харківських пастирських курсів викликав зацікавлення у гестапо. Представниками Харківського єпархіального управління також було заплановано відкриття Богословського факультету в складі Харківського університету восени 1942 р. (Біляїв, 1943, с. 3). Попри зацікавлення з боку церковного керівництва та часткову реалізацію першого набору слухачів, діяльність курсів була обмежена втручанням окупаційної адміністрації, що забороняла участь окремих викладачів та вилучала з програми загальноосвітні дисципліни. Унаслідок цього системна підготовка духовенства в умовах війни залишилася незавершеною, а спроба інституціоналізації духовної освіти мала тимчасовий характер.

Як і в Харкові, ці курси не набули характеру повноцінного духовного навчального закладу та функціонували як тимчасовий механізм кадрового забезпечення парафіяльної мережі.

Таким чином, у період німецької окупації спроби інституціоналізації богословської підготовки духовенства були пов'язані передусім із діяльністю єпархіальних структур УАПЦ. Саме в межах автокефальної юрисдикції було розроблено програми короткотермінових пастирських курсів, сформовано атестаційні механізми та здійснено практику рукоположення випускників для нововідкритих парафій. Ці курси, хоча й мали прискорений характер, засвідчили прагнення до відновлення системної моделі богословської освіти в умовах війни. Натомість у структурі Московської Патріархії на окупованих територіях Донбасу подібні навчальні ініціативи не набули організаційного оформлення, що було зумовлено як специфікою адміністративних взаємин з окупаційною владою, так і внутрішніми юрисдикційними обмеженнями. Водночас сам формат короткотермінових курсів як інструмент оперативної підготовки духовенства виявився концептуально значущим і в подальшому був врахований у процесі формування післявоєнних моделей духовної освіти.

Масштаб відкриття парафій та об'єктивний кадровий дефіцит створили передумови для усвідомлення необхідності організованої підготовки духовенства. Досвід інших регіонів, де були започатковані пастирські курси, засвідчив можливість мобілізаційної моделі богословської підготовки в умовах війни і став важливим прецедентом для подальшого розвитку короткотермінових форм навчання духовенства в повоєнний період. Показовим прикладом повоєнної моделі підготовки духовенства стали 20-денні

курси-семінари, проведені у III кварталі 1947 р. у Ворошиловграді (Луганську). Ініціатором їх організації виступив єпископ, а сама форма навчання засвідчує спробу компенсувати гострий кадровий дефіцит духовенства в регіоні за відсутності повноцінної семінарської мережі. Початково курси планувалися для 20–25 слухачів із числа священнослужителів Сталінської та Ворошиловградської областей, однак фактично до завершення навчання кількість учасників зросла до 50 осіб, що свідчить про реальний запит на підвищення освітнього рівня кліру (ЦДАВО України. Ф. 4648. Оп. 3. Спр. 38. Арк. 8).

Навчання відбувалося в інтенсивному режимі: щоденно (за винятком неділей) по 5 лекцій на день. Таким чином, упродовж 20 днів формувався концентрований богословський цикл, розрахований на швидке систематизування знань і корекцію практичних навичок. Курси проводилися в приміщенні єпархіального управління, що підкреслювало їх адміністративно-організований характер і пряме підпорядкування єпископській владі. До викладацького складу входило як духовенство, так і особи з академічним статусом, що мало на меті підвищення методичного рівня занять. Основний богословський блок забезпечував професор Іван Айвазов. Історичний напрям представляв протоієрей Леонтій Яржемський. Архімандрит Нафанаїл (Смердинський) читав «Біблійну історію» та «Історію Російської православної церкви». Літургійно-практичний блок забезпечував протоієрей Іванов, який викладав церковне читання, літургіку, церковно-практичне керівництво та церковний спів (ЦДАВО України. Ф. 4648. Оп. 3. Спр. 38. Арк. 9).

Таким чином, програма курсів поєднувала догматично-біблійний, історичний і прикладний компоненти, охоплюючи як теоретичну богословську підготовку, так

і безпосередні навички богослужбової та парафіяльної діяльності. Зокрема, у вільний від лекцій час слухачі брали участь у богослужіннях у міських храмах; окремі з них за дорученням єпископа виголошували проповіді, що поєднувало теоретичну підготовку з безпосередньою пастирською практикою. Важливою ознакою заходу була присутність Уповноваженого Ради у справах РПЦ на відкритті та закритті курсів, що свідчить про здійснення підготовки духовенства в умовах державного адміністративного контролю. Це засвідчує, що підготовка духовенства здійснювалася в умовах адміністративного нагляду та в межах дозволених радянською владою форм освітньої діяльності. Курси мали інтенсивний і компенсаторний характер та виконували функцію оперативного підвищення освітнього рівня діючого духовенства в регіоні за відсутності розгорнутої системи духовних семінарій.

Отже, повоєнні курси-семінари 1940-х рр. репрезентують модель інтенсивної, короткотермінової та адміністративно контрольованої підготовки духовенства, спрямованої на стабілізацію церковного життя в регіоні за відсутності повноцінних духовних семінарій. Тож радянський період слід розглядати не лише як етап репресій проти церковної освіти, але і як фактор, що визначив асиметричний характер подальшого розвитку богословської освіти на Донбасі. Інституційний вакуум, сформований у XX ст., безпосередньо вплинув на специфіку пострадянського відродження духовної освіти, яке відбувалося нерівномірно та з чітким регіональним перекосом.

Здобуття Україною незалежності створило принципово нові умови для відновлення православної богословської освіти. Однак на території Донбасу цей процес не набув рівномірного характеру. Інституційна порожнеча, що сформувалася

в радянський період, зумовила обмеженість стартових можливостей для відновлення системи духовної освіти. Першими формами відродження богословської підготовки стали пастирські, катехизаторські та місіонерські курси, які діяли при єпархіальних структурах. Вони мали прикладний характер і були спрямовані насамперед на задоволення нагальних потреб церковного життя: підготовку священнослужителів, церковнослужителів та активних мирян. Такі курси не мали статусу духовних училищ або семінарій і не передбачали систематичної богословської освіти повного циклу. У Донецькій області ці освітні ініціативи залишалися переважно на рівні короткострокових або середньострокових програм. Вони відігравали важливу роль у стабілізації церковного життя, але не переросли в інституційно оформлені духовні навчальні заклади. Таким чином, Донеччина зберегла статус регіону з обмеженою богословською інфраструктурою (Липинський & Рощина, 2006, с. 160).

На відміну від Донецької області, у Луганській області в пострадянський період відбулося поступове формування цілісної системи православної богословської освіти. Саме тут були створені духовні училища, які стали базою для підготовки духовенства та церковних кадрів регіонального рівня. У 1996 р. при Свято-Миколаївському соборі м. Алчевська були організовані єпархіальні курси для підготовки новопоставлених священнослужителів та кандидатів до прийняття священного сану. Ректором курсів призначено протоієрея Олександра Устименка. У 1999 р. ці курси були реорганізовані в Алчевське духовне училище, яке поступово набуло стабільної організаційної структури. Спочатку навчання тривало 2 роки, однак з 2004 р. було запроваджено трирічну програму, наближену

до семінарської моделі. Навчальний план передбачав близько 30 дисциплін – від біблійних і догматичних курсів до літургії, церковної історії, філософії, пастирської психології та іноземної мови. У 2007/2008 навчальному році при училищі було відкрито заочне відділення. За період з 1997 по 2007 рік свідоцтва про закінчення отримали понад 100 вихованців закладу (Сумішин, Корнєєв, Брель & Кравченко, 2011, с. 569).

Паралельно в 1996 р. при Свято-Володимирському соборі м. Свердловська були організовані пастирські курси, які в 1999 р. перетворено на пастирське училище, а у 2002 р. – на Свердловське Свято-Володимирське духовне училище. З 2005 р. тут також було встановлено трирічний термін навчання. За 14 років діяльності училище підготувало близько 200 випускників, частина з яких продовжили богословську освіту, а інші прийняли священничий сан (Сумішин, Корнєєв, Брель & Кравченко, 2011, с. 574).

На початку 2000-х рр. у Луганську була здійснена спроба створення власної системи духовної освіти в середовищі УПЦ Київського Патріархату. У 1999–2000 рр. у Луганську було засновано та зареєстровано Східноукраїнське духовне училище, ініціатором створення якого виступив секретар Луганського єпархіального управління архімандрит Гавриїл (Саютін). Згідно з даними Єдиного державного реєстру юридичних осіб України, Східноукраїнське духовне училище Луганської єпархії УПЦ КП було зареєстроване 26 вересня 2000 р. за адресою Хресто-здвиженського храму Луганської єпархії УПЦ Київського Патріархату (вул. Урицького, 80-Г). Училище позиціонувалося як освітній осередок для підготовки кліру та церковних кадрів у межах Луганської області. Його поява стала частиною ширшого процесу інституціоналізації

УПЦ Київського Патріархату у східному регіоні України, де на той час існувала потреба у власній освітній базі для забезпечення кадрової автономії.

Фактично ініціатива створення духовного училища належала керівництву Луганського училища культури і мистецтв, яке планувало запровадити дуальну форму навчання з метою богословської підготовки регентів церковних хорів та іконописців-оформлювачів храмів із подальшою видачею двох дипломів – державного та церковного зразка. З боку УПЦ Київського Патріархату передбачалося залучення професорсько-викладацького складу Київської духовної академії та семінарії для проведення візитаційних лекцій у Луганську. Відомо також, що архімандрит Гавриїл (Саютін) досяг домовленості з місцевими органами влади щодо передачі Луганському єпархіальному управлінню будівлі нещодавно закритої загальноосвітньої школи в Жовтневому районі (Красний Яр), що фактично вирішувало питання матеріально-технічної бази майбутнього закладу. Створення духовного училища УПЦ Київського Патріархату мало компенсувати відсутність стабільної системи підготовки духовенства та сприяти формуванню локальної церковної структури. Разом із тим розвиток цього проєкту відбувався в умовах адміністративної нестабільності та внутрішніх юрисдикційних суперечностей. Уже в перші роки свого існування училище фактично припинило активну діяльність, а згодом обидві структури були ліквідовані. Показовим є те, що навіть після припинення активної діяльності училище зберігалося в офіційних переліках закладів духовної освіти. У листі Міністерства освіти і науки України від 5 липня 2018 р. № 1/9-421 Східноукраїнське духовне училище Луганської єпархії УПЦ КП включене до переліку закладів вищої духовної освіти, статuti яких зареєстровані

у встановленому порядку (Міністерство освіти і науки України. Лист МОН України № 1/9-421 «Щодо надання роз'яснення» від 05.07.2018). Це свідчить про формальне визнання його як освітньої структури з юридично оформленим статусом. Водночас сам документ не містить даних про фактичний обсяг навчального процесу чи тривалість функціонування закладу.

Важливою особливістю формування релігійно-освітнього простору Луганщини на початку 2000-х рр. стало виникнення паралельної до духовних училищ академічної ініціативи у структурі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. У 2001 р. у складі новоствореного філософського факультету було відкрито кафедру релігієзнавства, яка згодом отримала назву кафедри практичної філософії та теології. Її діяльність від самого початку розвивалася в тісному зв'язку із церковним середовищем УПЦ Московського Патріархату, однак інституційно вона функціонувала в межах державного університету. На відміну від духовних училищ Луганської єпархії УПЦ Московського Патріархату, що були спрямовані на підготовку священнослужителів та церковного причту, університетська кафедра орієнтувалася на підготовку фахівців з релігієзнавства та теології в академічному форматі. Якщо училища забезпечували відтворення пастирських кадрів і внутрішньоцерковну освітню вертикаль, то кафедра формувала світсько-академічне богословське та релігієзнавче середовище, інтегроване в систему державної вищої освіти. На кафедрі було розгорнуто підготовку аспірантів і здійснювалися наукові дослідження у сфері філософії релігії, історії конфесій та сучасних духовних трансформацій. До кадрового складу входили науковці із вченими ступенями, а діяльність

кафедри супроводжувалася публікацією підручників, монографій і наукових статей. Водночас її взаємодія з єпархіальними структурами УПЦ Московського Патріархату створювала кадровий і інтелектуальний ресурс для проросійського церковного середовища (Ми – далівці, 2010, с. 175–176).

Ключовим етапом стала постанова Священного Синоду УПЦ від 10 листопада 2005 р., відповідно до якої в Луганську було відкрито Луганське духовне училище з трирічним терміном навчання. Уже у 2006/2007 навчальному році при училищі відкрито регентське відділення. У 2007 р. до Луганська було переведено частину вихованців Алчевського училища, що підтвердило курс на централізацію духовної освіти в межах єпархії та формування Луганська як освітнього ядра регіону. Подальший розвиток цієї моделі відбувся у 2010 р., коли постановою Священного Синоду УПЦ від 23 грудня на базі Луганського духовного училища було відкрито Луганський богословський університет на честь Архістратига Михаїла. Університет мав у своїй структурі богословський факультет та факультет церковного співу, а його діяльність координувалася Радою університету під головуванням луганського ієрарха УПЦ Московського Патріархату.

Важливим елементом цього процесу стало створення власного науково-богословського видання. Ще з 2007 р. почав видаватися журнал «Опыты Луганского духовного училища» (згодом – богословського університету), який став його офіційним друкованим органом. Журнал позиціонувався як науково-богословський і слугував майданчиком для публікації статей викладачів і студентів (Опыты, 2013). Власне періодичне видання слугувало інструментом інституційної самопрезентації та підкреслювало претензію

на університетський рівень богословської освіти. Таким чином, відбулося інституційне підвищення статусу духовної освіти в єпархії – від училищної моделі до університетської форми (Сумішин, Корнєєв, Брель & Кравченко, 2011, с. 570–571).

Отже, протягом 1996–2010 рр. в Луганській єпархії УПЦ (МП) відбулося послідовне формування освітньої вертикалі – від пастирських курсів до мережі духовних училищ із подальшою централізацією в Луганську та створенням університетської структури з власним науковим виданням. Цей процес засвідчив прагнення до інституційного укорінення богословської освіти в регіоні та формування локального освітнього центру повного циклу.

Таким чином, на початку ХХІ ст. на Луганщині сформувалася подвійна модель релігійної освіти: з одного боку – конфесійна система духовних училищ, що готувала священнослужителів, з іншого – університетська кафедра, орієнтована на підготовку академічних богословів і релігієзнавців. Ця конфігурація свідчить про інституційне розширення присутності УПЦ в освітньому просторі регіону ще до формалізації університетської богословської структури. Зрештою, єпархіальна система забезпечувала базову богословську підготовку, орієнтовану на потреби єпархіального життя, та заклала основу для подальшого розвитку освітньої мережі.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що розвиток православної богословської освіти на Донбасі мав складну та багаторівневу динаміку, в якій поєднувалися залежність від зовнішніх єпархіальних центрів і поступове формування власних локальних інтелектуальних осередків. Хоча завершальний етап підготовки духовенства здійснювався переважно в семінаріях Воронежа, Білгорода, Харкова та Катеринослава, у самому регіоні відбувався

процес інституціоналізації богословського інтелектуального середовища.

Найяскравіше цей процес простежується в Бахмуті. Уже з другої половини XVIII ст. місто, як адміністративний та економічний центр прикордонного регіону, стало осередком не лише церковної організації, а й формування богословського інтелектуального простору. Саме тут поступово закладалися основи освітньої традиції, що поєднувала елементи колегіальної та семінарської моделі навчання. Наприкінці XVIII ст. цей процес досяг певної кульмінації у вигляді сформованого духовно-освітнього середовища, яке мало ознаки локальної інтелектуальної спільноти духовенства. Однак соціально-економічна нестабільність прикордонного регіону, зміна адміністративних пріоритетів і трансформація економічної ролі Бахмута на початку XIX ст. ускладнили подальше інституційне зміцнення цього середовища. Місто втратило частину свого адміністративного й економічного значення, що позначилося й на можливостях розвитку богословської інфраструктури. Лише в XIX ст., із формуванням духовного училища, відбулося нове інституційне оформлення локального богословського осередку, який не просто забезпечував підготовку кліру початкового рівня, а формував інтелектуальну традицію регіону.

Таким чином, у Бахмуті відбувався процес еволюції – від ранніх форм духовної освіти й освітніх ініціатив XVIII ст. до інституціолізованого духовного училища XIX ст., що стало центром формування богословської культури регіону. Це дає змогу говорити про існування в Бахмуті унікального для Донбасу інтелектуального богословського осередку, розвиток якого був перерваний революційними подіями початку XX ст. Паралельно в Маріуполі духовне училище

стало складовим елементом цієї регіональної духовно-освітньої динаміки. З огляду на багатонаціональний характер міста й активну участь грецької громади в церковному житті Маріупольське духовне училище виконувало не лише освітню, а й культурно-консолідуючу функцію, доповнюючи бахмутський інтелектуальний центр і формуючи регіональну мережу духовної освіти.

Революційні події початку XX ст. та встановлення радянської влади означали ліквідацію духовних училищ у Бахмуті та Маріуполі й переривання процесу формування регіонального богословського осередку. У роки німецької окупації (1941–1943 рр.) відбулися спроби часткового відновлення церковного життя, зокрема організація богословських курсів для підготовки священнослужителів. У перші повоєнні роки також мали місце окремі ініціативи прискореної підготовки духовенства, спрямовані на компенсацію кадрових втрат. Однак ці курсові форми не набули інституційної стабільності та не трансформувалися в повноцінні духовні училища чи семінарії. Після консолідації радянської церковної політики регіон знову опинився в ситуації повної залежності від зовнішніх освітніх центрів. Донбас не мав власних духовних навчальних закладів, а кандидати в духовенство змушені були здобувати освіту в семінаріях, розташованих за межами регіону.

Упродовж другої половини XX ст. ця модель залежності залишалася визначальною: підготовка священнослужителів здійснювалася в дозволених державою духовних семінаріях, тоді як на місцевому рівні не існувало сталої системи богословської освіти. Таким чином, до середини 1990-х рр. Донбас фактично перебував у стані освітньої периферійності, що відтворювала історичну схему залежності від зовнішніх центрів, характерну

ще для XVIII–XIX ст., але вже без власних локальних інтелектуальних осередків. Лише в пострадянський період розпочалися спроби відновлення багаторівневої духовної освіти в самому регіоні, що стало переходом від допоміжної моделі до прагнення інституційної самостійності.

У пострадянський період ситуація принципово змінилася, однак історично сформована залежність не зникла автоматично. Перші форми відродження богословської освіти знову мали курсовий і просвітницький характер, що свідчило про інерційне відтворення моделі прискореної підготовки духовенства без повноцінної науково-освітньої інфраструктури. Таким чином, навіть після 1991 р. регіон певний час залишався в межах допоміжної освітньої парадигми.

Переломним моментом стала спроба інституціоналізації багаторівневої системи духовної освіти в Луганській області, яка охоплювала духовні училища різних православних конфесій та передбачала створення богословського університету. Відкриття Луганського богословського університету у 2010 р. означало перехід від курсово-фрагментарної моделі до прагнення сформувати повноцінний центр вищої богословської освіти. Це була перша за тривалий час спроба повернути регіону статус самостійного інтелектуального осередку. Однак військово-політичні події 2014–2022 рр. унеможливили процес інституційної стабілізації. Таким чином, історія православної богословської освіти на Донбасі демонструє повторюваний структурний сценарій: формування локального осередку – інституційне переривання – відновлення у скороченій формі – нова спроба систематизації.

Отже, специфіка розвитку богословської освіти в регіоні визначається не лише зовнішньою залежністю, але

й циклічністю інституційних трансформацій. Саме ця повторюваність розривів і відновлень сформуvala сучасну інституційну асиметрію. Водночас наявний історичний досвід – від бахмутського інтелектуального осередку XVIII–XIX ст. до університетських ініціатив XXI ст. – свідчить про потенціал регіону до формування власної богословської традиції за умови стабільних політичних і соціальних передумов. Зрештою, історія православної богословської освіти на Донбасі постає як складний процес еволюції, переривань і повторних спроб інституціоналізації, що відображає глибші трансформації регіональної культурної та церковної ідентичності.

Література

1. Dein S. Magic and the Postsecular: Disenchantment and Participatory Consciousness. *Religions*. 2025. Vol. 16 (11). Art. 1413. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel16111413>
2. Форостюк О. Д. Правове регулювання державно-церковних відносин у радянській Україні в 1917–1941 роках (на матеріалі Донецького регіону) : монографія. Львів : РВВ ЛІВС МВС України, 2000. 151 с.
3. Копыл А. Г. Из истории храмов Бахмута. Артемовск : Артемовский государственный краеведческий музей, 1993. 49 с.
4. Татаринов С. Й., Рубан М. Ю. Нариси історії православ'я Донеччини (XVIII–XX століття). Бахмут : ЦП НАН України і УТОПК, 2017. 300 с.
5. Довжук І. В. Російська православна церква в культурному та економічному житті Донбасу у 20-х рр. XX ст. Луганськ : СНУ ім. Володимира Даля, 2012. 135 с.
6. Липинський В. В., Рощина Л. О. Православна духовна освіта в Україні (1991–2001 рр.). *Український історичний журнал*. 2006. № 6. С. 145–166.
7. Материалы для историко-статистического описания Екатеринославской Епархии. Церкви

и приходы прошедшего XXVIII столетия. Вып. 2. Нынешние уезды: Бахмутский, Славяносербский, Ростовский на Дону, Александровский и Мариупольский. Екатеринослав : Тип. Я. М. Чаусского. 1880. 373 с.

8. Татаринов С. Й. Репресовані православні ієрархи з Бахмуту та Сталіно. *Праці Центру пам'яткознавства*. 2010. Вип. 18. С. 218–224.

9. Манякіна О. С. Вплив православ'я на життєдіяльність грецької спільноти Північного Приазов'я. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 2017. Вип. 14. С. 105–114.

10. Стасевич, свящ. Торжество освящения здания Мариупольского духовного училища, происходившее 1-го сентября 1880 года, и краткая история этого училища. *Екатеринославские епархиальные ведомости*. Отдел неофициальный. 1881. № 3 (1 февраля). С. 33–41.

11. Реброва М. И. Возобновление церковной жизни в Сталинской (Донецкой) области в условиях германской оккупации (1941–1943 гг.). *Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви*. 2016. № 3(70). С. 55–68.

12. Рубан М., дяк. Організація духовної освіти та просвітницька діяльність Харківської єпархії Української Соборно-Єпископської Церкви 1941–1943 рр. *Православ'я в Україні : збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції*. Київ, 2015. Ч. 2. С. 378–383.

13. Власовський І. Ф. Нарис історії Української Православної Церкви : у 4 т. 5 кн. Київ : Вид. УПЦ Київського Патріархату, 1998. Т. 4. Ч. 1. 384 с.

14. Бурко Д., прот. Відродження Української Церкви в 1941–43 (Продовження). *Рідна Церква*. Вінніпег. 1964. Ч. 57. С. 5–8.

15. Біляїв П. Майбутні духовні пастирі. *Нова Україна* (Харків). 1943. 31 березня № 66(83). С. 3.

16. Центральний державний архів вищих органів влади України. (ЦДАВО України). Ф. 4648. Оп. 3. Спр. 38. Арк. 8–9.

17. Сумішин Ю. С., Корнєєв Є. С., Брель Я. М., Кравченко Г. М. Луганська єпархія. Інформаційно-довідкове видання / за заг. ред. прот. Іакова Лобова. Луганськ : Видавництво «Максим», 2011. 600 с.

18. Міністерство освіти і науки України. Лист МОН України № 1/9-421 «Щодо надання роз'яснення» від 05.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05072018-19-421-shodo-nadannya-rozlyasnennya>

19. Ми – далівці. Ювілейне видання. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ : ТОВ «Видавничий центр Логос Україна», 2010. 305 с.

20. Опыты Луганского богословского университета. № 7. Луганск : Луганский богословский университет Украинской Православной Церкви, 2013. 106 с.

References

1. Dein, S. (2025). Magic and the Postsecular: Disenchantment and Participatory Consciousness. *Religions*, 16(11), 1413. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel16111413> [in English].

2. Forostiuk, O. D. (2000). Pravove rehuliuвання derzhavno-tserkovnykh vidnosyn u radianskii Ukraini v 1917–1941 rokakh (na materialii Donetskoho rehionu) [Legal Regulation of State-Church Relations in Soviet Ukraine in 1917–1941 (Based on the Donetsk Region)]. Lviv: RVV LIVS [in Ukrainian].

3. Kopyl, A. G. (1993). Iz istorii khramov Bakhmuta [From the History of the Churches of Bakhmut]. Artemovsk: Artemovsky State Museum of Local Lore [in Russian].

4. Tatarinov, S. Y., & Ruban, M. Y. (2017). Narysy istorii pravoslaviia Donechchyny (XVIII–XX stolittya) [Essays on the History of Orthodoxy in Donetsk Region (18th–20th Centuries)]. Bakhmut : TsP NANU–UTOPIK [in Ukrainian].

5. Dovzhuk, I. V. (2012). Rosiiska pravoslavna tserkva v kulturnomu ta ekonomichnomu zhytti Donbasu u 20-kh rr. XX st. [The Russian Orthodox Church in the Cultural and Economic Life of Donbas in the 1920s]. Luhansk: V. Dahl East Ukrainian National University [in Ukrainian].

6. Lypynskyi, V. V., & Roshchyna, L. O. (2006). Pravoslavna dukhovna osvita v Ukraini (1991–2001 rr.) [Orthodox Theological Education in Ukraine (1991–2001)]. *Ukrainskyi istorychnyi*

zhurnal – Ukrainian Historical Journal, (6), 145–166 [in Ukrainian].

7. Materialy dlia istoriko-statisticheskogo opisaniiia Ekaterinoslavskoi Eparkhii (1880). Tserkvi i prikhody proshedshego XXVIII stoletia. Vyp. 2. Nyneshnie uezdy: Bakhmutskii, Slavianskii, Rostovskii na Donu, Aleksandrovskii i Mariupolskii [Materials for the Historical and Statistical Description of the Ekaterinoslav Diocese. Churches and Parishes of the 18th Century. Issue 2. Present Counties: Bakhmut, Slaviansk, Rostov-on-Don, Alexandrovsk and Mariupol]. Ekaterinoslav: Tipografiia Ya. M. Chausskogo [in Russian].

8. Tatarinov, S. Y. (2010). Represovani pravoslavni ierarkhy z Bakhmutu ta Stalino [Repressed Orthodox Hierarchs from Bakhmut and Stalino]. *Pratsi Tsentru pamiatkoznavstva – Proceedings of the Centre for Monument Studies*, (18), 218–224 [in Ukrainian].

9. Maniakina, O. S. (2017). Vplyv pravoslavia na zhyttiediialnist hretskoi spilnoty Pivnichnoho Pryazovia [The Influence of Orthodoxy on the Life of the Greek Community of Northern Pryazovia]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Filosofiia, kulturolohiia, sotsiologiia – Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy, Cultural Studies, Sociology*, (14), 105–114 [in Ukrainian].

10. Stasevich, priest (1881). Torzhestvo osviascheniia zdaniia Mariupolskogo dukhovnogo uchilishcha, proiskhodivshee 1-go sentiabria 1880 goda, i kratkaia istoriia etogo uchilishcha [The Solemn Consecration of the Building of the Mariupol Theological School on September 1, 1880, and a Brief History of This School]. *Ekaterinoslavskie eparkhialnye vedomosti. Otdel neofitsialnyi – Ekaterinoslav Diocesan Gazette. Unofficial Section*, (3), 33–41 [in Russian].

11. Rebrova, M. I. (2016). Vozobnovlenie tserkovnoi zhizni v Stalinskoi (Donetskoi) oblasti v usloviakh germanskoi okkupatsii (1941–1943 gg.) [Revival of Church Life in the Stalin (Donetsk) Region under German Occupation (1941–1943)]. *Vestnik PSTGU. Serii II: Istorii. Istorii Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi – St. Tikhon's University Review. Series II: History. History of the Russian Orthodox Church*, 3(70), 55–68 [in Russian].

12. Ruban, M., deacon. (2015). Orhanizatsiia dukhovnoi osvity ta prosvitnytska diialnist Kharkivskoi yeparkhii Ukrainskoi Soborno-Yepyskopskoi Tserkvy 1941–1943 rr. [Organization of Theological Education and Educational Activity of the Kharkiv Diocese of the Ukrainian Conciliar-Episcopal Church in 1941–1943]. In: *Pravoslav'ia v Ukraini: zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii – Orthodoxy in Ukraine: Proceedings of the 5th International Scientific Conference*. Part 2. (pp. 378–383). Kyiv [in Ukrainian].

13. Vlasovskyi, I. F. (1998). Narys istorii Ukrain-skoi Pravoslavnoi Tserkvy: u 4 t., 5 kn. [Essay on the History of the Ukrainian Orthodox Church: in 4 vols., 5 books]. (Vol. 4, Part 1). Kyiv [in Ukrainian].

14. Burko, D., prot. (1964). Vidrodzhennia Ukrainskoi Tserkvy v 1941–43 (Prodovzhennia) [Revival of the Ukrainian Church in 1941–43 (Continuation)]. *Ridna Tserkva*, (57), 5–8 [in Ukrainian].

15. Biliaiv, P. (1943, March 31). Maibutni dukhovni pastyri [Future Spiritual Pastors]. *Nova Ukraina (Kharkiv)*, 66(83), 3 [in Ukrainian].

16. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladly Ukrainy (TsDAVO Ukrainy). F. 4648. Op. 3. Spr. 38. Ark. 8–9 [in Ukrainian].

17. Sumishyn, Yu. S., Kornieiev, Ye. S., Brel, Ya. M., & Kravchenko, H. M. (2011). Luhanska yeparkhiia. Informatsiino-dovidkove vydannia [Luhansk Diocese. Informational Reference Edition]. I. Lobov (Ed.). Luhansk: Vydavnytstvo “Mak-sym” [in Ukrainian].

18. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2018, July 5). Lyst MON Ukrainy № 1/9-421 “Shchodo nadannia roziasnennia” [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/9-421 “On Providing Clarification”]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05072018-19-421-shodo-nadannya-roziasnennya> [in Ukrainian].

19. My – dalivtsi (2010). Yuvileine vydannia. Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia [We Are Dahl University Members. Jubilee Edition. Volodymyr Dahl East Ukrainian National University]. Kyiv : TOV “Vydavnychy tsentr Lohos Ukraina” [in Ukrainian].

20. Opyty Luganskogo bogoslovskogo universiteta (2013). [Proceedings of the Luhansk Theological University]. Issue 7. Lugansk: Luganskii bogoslovskii universitet Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvi [in Russian].

Рубан М. Ю. Формування православної богословської освіти на Донбасі (XVIII – початок XXI ст.)

У статті здійснено системну історико-інституційну реконструкцію процесу формування православної богословської освіти на території Донбасу від XVIII ст. до початку XXI ст. Простежено еволюцію освітніх форм – від ранніх парафіяльних шкіл і духовних училищ імперського періоду до пострадянських спроб створення багаторівневої системи духовної освіти. Показано, що в імперський час регіональна модель обмежувалася повітовими духовними училищами, які забезпечували базову підготовку духовенства, але не трансформувалися в центр вищої богословської освіти. Обґрунтовано тезу про структурну залежність регіону від зовнішніх семінарських осередків. Проаналізовано радянський період як етап інституційного розриву, що призвів до ліквідації системи духовної освіти та втрати безперервності освітньої традиції. Висвітлено компенсаторні форми підготовки духовенства у воєнний і повоєнний час, які не набули статусу стабільних навчальних інституцій. Окрему увагу приділено пострадянському етапу, що характеризувався асиметричністю розвитку: за відсутності розгорнутої освітньої мережі в Донецькій області в Луганській області сформовано систему духовних училищ із подальшою інституціоналізацією богословського університету. Розмежовано конфесійні моделі духовної підготовки та світські академічні форми викладання теології і релігієзнавства в університетському середовищі. На основі архівних матеріалів і спеціальних досліджень уточнено хронологію,

статус і функціональне навантаження окремих освітніх осередків. Доведено, що ключовою характеристикою розвитку богословської освіти на Донбасі є інституційна асиметрія, зумовлена історико-політичними чинниками. Окреслено можливі перспективи формування мережево-інституційної моделі православної богословської освіти з урахуванням регіонального досвіду та сучасних викликів.

Ключові слова: православна богословська освіта, Донбас, духовні училища, богословський університет, історія Церкви, XVIII–XXI ст.

Ruban M. Yu. Formation of Orthodox Theological Education in Donbas (18th – Early 21st Century)

The article provides a systematic historical and institutional reconstruction of the process of formation of Orthodox theological education in Donbas from the eighteenth century to the early twenty-first century. The evolution of educational forms is traced from early parish schools and theological schools of the imperial period to post-Soviet attempts to create a multi-level system of ecclesiastical education. It is demonstrated that during the imperial era the regional model was limited to district theological schools, which provided basic training for the clergy but did not develop into a center of higher theological education. The study substantiates the thesis of the region's structural dependence on external seminary centers. The Soviet period is analyzed as a stage of institutional rupture that led to the liquidation of the system of theological education and the loss of continuity in the educational tradition. Compensatory forms of clerical training during the wartime and post-war years (pastoral courses and short-term seminar-type programs) are examined; these did not acquire the status of stable educational institutions. Special attention is paid to the post-Soviet stage, characterized by asymmetry of development: in the absence

of an extensive educational network in Donetsk region, Luhansk region formed a system of theological schools followed by the institutionalization of a theological university. The article distinguishes between confessional models of ecclesiastical education and secular academic forms of teaching theology and religious studies in the university environment. Based on archival materials and specialized research, the chronology, status, and functional role of individual educational centers are clarified. It is argued that

institutional asymmetry, conditioned by historical and political factors, constitutes the key characteristic of the development of theological education in Donbas. The article outlines possible prospects for the formation of a network-institutional model of Orthodox theological education, taking into account regional experience and contemporary challenges.

Keywords: Orthodox theological education, Donbas, theological schools, theological university, Church history, 18th–21st century.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

«ПЕДАГОГІКА КАЛАБАНІ» ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ

УДК 373.2.033:502/504

DOI: 10.12958/2227-2747-2026-2(192)-220-230

Сорочинська Оксана Андріївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

м. Житомир, Україна.

Sorochynska-o@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4823-1089>

Будішевська Віра Олегівна,

здобувачка вищої освіти

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

м. Житомир, Україна.

virabudisevska@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3536-002X>

Для цитування: Сорочинська О. А., Будішевська В. О. «Педагогіка калабані» як засіб виховання у дітей середнього дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 220–230. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-220-230](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-220-230)

References (стандарт APA): Sorochynska, O. A., & Budishevskaya, V. O. (2026). "Pedagogika kalabani" yak zasib vykhovannia u ditei serednoho doshkilnoho viku emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrodnoho dovkillia ["Pedagogy of Kalabani" as a Means of Educating Emotional and Value-Based Attitude Towards the Natural Environment in Middle Preschool Age Children]. *Osvita ta pedagogichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(192), 220–230. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-220-230](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-220-230) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах загро-
ження глобальних екологічних проблем
особливої актуальності набуває виховання
в дітей дошкільного віку емоційно-цінніс-
ного ставлення до природного довкілля.
Дослідники наголошують на значущості
безпосереднього контакту дитини з при-
родним середовищем, навчанні через гру,
власний досвід і емоційне переживання.
Саме в дошкільному віці закладаються
основи світогляду, моральних цінностей,

здатності до співпереживання
та дбайливого ставлення до
живого. Водночас традиційні
форми екологічного вихо-
вання не завжди забезпечу-
ють глибоке емоційне залу-
чення дитини до взаємодії
з природою, що зумовлює
потребу в пошуку іннова-
ційних, природовідповідних
педагогічних підходів.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Аналіз актуальних досліджень.

Механізми розвитку емоцій у дошкільному віці та роль діяльності у формуванні моральних почуттів були предметом дослідження О. Запорожця. Він довів, що саме в практичній діяльності дитина переживає значущі емоційні стани, які стають основою формування її ставлення до світу. О. Кононко досліджувала становлення базових якостей особистості дошкільника, зокрема чутливості до краси, доброзичливості, відповідальності. Н. Гавриш акцентувала увагу на ролі мовленнєвої діяльності у формуванні емоційно-ціннісного ставлення, доводячи, що слово виступає засобом осмислення й закріплення пережитого досвіду.

Окремий напрям досліджень стосується формування емоційно-ціннісного ставлення до природи. С. Ніколаєва обґрунтувала систему екологічного виховання дошкільників, у якій центральне місце посідає формування емоційного зв'язку з природою через безпосереднє спілкування з нею. Н. Пустовіт розглядала роль інтегрованого підходу до екологічної освіти, підкреслюючи важливість поєднання пізнавального й емоційного аспектів. Зі свого боку, К. Крутій досліджувала створення розвивального природного середовища в закладі дошкільної освіти як умову формування відповідального ставлення до довкілля. Науковці наголошують, що лише через особистісно значущий емоційний досвід можливе становлення стійких екологічних цінностей. Концептуалізацію терміна «педагогіка калабані» в українському освітньому просторі здійснено К. Крутій, що відображає концепцію повернення дитини до автентичної взаємодії з довкіллям через першоеlementи: землю, повітря, воду та вогонь.

У межах гуманістичної педагогіки та педагогіки партнерства актуалізується ідея визнання дитини активним суб'єктом

пізнання. Водночас «педагогіка калабані» як окремий інноваційний напрям потребує подальшого теоретичного осмислення та систематизації в контексті сучасних вимог дошкільної освіти та формування емоційно-ціннісного ставлення дітей середнього дошкільного віку до природного довкілля.

Метою статті є теоретичне обґрунтування «педагогіки калабані» як ефективного засобу виховання емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у дітей середнього дошкільного віку та визначення організаційно-педагогічних умов її реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять принципи природовідповідності та гуманістичної педагогіки партнерства, інтегровані в концепцію «педагогіки калабані». Дитина розглядається як активний суб'єкт пізнання, який набуває досвіду через безпосередню взаємодію з природним середовищем. У роботі застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз та систематизація наукових джерел для визначення ідейних витоків підходу та змісту поняття «педагогіка калабані»; структурно-компонентний аналіз – для виокремлення показників емоційного, когнітивного, мотиваційного й поведінкового компонентів ставлення дитини до довкілля; метод узагальнення допоміг визначити здоров'язбережувальні (зміцнення імунітету) та психотерапевтичні (рівень тривожності) результати взаємодії з природою.

Виклад основного матеріалу. «Педагогіка калабані» як сучасний педагогічний підхід ґрунтується на ідеї цінності безпосереднього досвіду дитини у взаємодії з природним довкіллям. Вона передбачає організацію освітнього процесу з дітьми не через формалізовані заняття, а шляхом створення умов для вільного дослідження,

гри й емоційного переживання природних явищ, безпосереднього контакту з природним середовищем (на подвір'ї закладу, в парку, лісі, саду) з метою цілісного розвитку дитини через діяльність, емоційне переживання та сенсорний досвід. «Калабаня» в цьому контексті розглядається не як випадковий елемент довкілля, а як педагогічний ресурс, що має значний потенціал для розвитку особистості дитини середнього дошкільного віку (Крутій, Попович, Граб, 2022).

Структурно «педагогіка калабані» передбачає: навчання просто неба; залучення дітей до реальних природних процесів (спостереження, догляду, експериментування); розвиток сенсорики через контакт із природними матеріалами; формування екологічно доцільної поведінки; пріоритет емоційного переживання взаємодії з природним довкіллям над формальним засвоєнням знань. У її основі – принципи природовідповідності, діяльнісного підходу, інтеграції пізнання й переживання, опори на особистий досвід дитини.

Як окрема педагогічна система з усталеною науковою школою «педагогіка калабані» не має чітко зафіксованої дати виникнення в історико-педагогічному сенсі. Основи її сформувалася у ХХІ столітті як практико-орієнтований напрям у межах природоцентричних освітніх моделей. Ідейні витoki «педагогіки калабані» простежуються у: Німеччині (ХІХ ст.) – педагогіка Ф. Фребеля, який уперше обґрунтував значення природи як основи виховання; Італії (початок ХХ ст.) – система М. Монтесорі з акцентом на сенсорний розвиток і самостійну діяльність; Німеччині – вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, який розглядав гармонійний розвиток особистості в єдності з природними ритмами; Скандинавських країнах (друга половина

ХХ ст.) – рух *forest school* («лісові школи»), що активно розвинувся в Данії у 1950-х роках і поширився у Великій Британії у 1990-х роках; *Nature-Based Learning* – США, Канада, Австралія. Данський підхід базується на концепції *friluftsliv* («життя на свіжому повітрі») та глибокій довірі до спроможності дитини. Це не просто «заняття на вулиці», а частина національної ідентичності та філософії виховання. Роль педагога бути фасилітатором, який спостерігає, підтримує та створює умови для того, щоб діти самі знаходили відповіді на свої запитання. Педагог може бути «попереду, поруч або позаду» дитини, залежно від потреби ситуації. Ключовим елементом є надання дітям можливості самостійно оцінювати ризики (наприклад, використання інструментів або розведення багаття). Це розвиває відповідальність, впевненість та критичне мислення (Williams-Sieghedsen, 2012). На сучасному етапі освітні програми європейських країн інтегрують природне середовище в щоденний навчальний процес – *Messy Play* (брудна гра) – Велика Британія, Нова Зеландія. Вони визнають цінність сенсорного досвіду через контакт із піском, водою, глиною, ґрунтом. Концепція *Pedagogy of Dirt* (педагогіка бруду) підкреслює значення взаємодії з «неідеальним», живим природним середовищем. Інша концепція «навчання просто неба» (*forest school*) підтверджує ефективність природного середовища як простору розвитку емоційної сфери дітей. Діти проводять значну частину часу в лісі незалежно від погодних умов. Зокрема, у Скандинавських країнах перебування дітей на свіжому повітрі становить до 70% освітнього часу. У Фінляндії та Данії дослідження засвідчили, що діти, які навчаються в природному середовищі, демонструють вищий рівень саморегуляції, кращу фізичну

витривалість і нижчий рівень тривожності (History of Forest School).

Загалом повернення дітей до природи обґрунтовується сучасними викликами: цифровізацією дитинства, гіподинамією, сенсорною депривацією та зростанням тривожних розладів. Американський журналіст Р. Лув у своїй книзі «Остання дитина в лісі» увів поняття «розлад дефіциту природи» (Nature Deficit Disorder), наголошуючи, що віддалення дітей від природного середовища негативно впливає на їхнє психічне й фізичне здоров'я. У його роботі обґрунтовано причини відчуження дітей від природи – це вплив технологій (навіть під час перебування на природі діти залишаються «підключеними» до пристроїв, наприклад, слухаючи музику в навушниках під час катання на лижах), урбанізація та втрата диких територій (кількість дикої природи зменшується, парки стають занадто впорядкованими та призначеними лише для структурованого відпочинку, що не залишає місця для вільного дослідження), соціальні бар'єри (зростання батьківської тривожності – так звана культура страху, що призводить до обмеження вільної гри на відкритому повітрі). У зв'язку із цим Р. Лув закликає батьків та освітян свідомо інтегрувати природу в життя дітей, дозволяючи їм «бруднити руки» та досліджувати світ за межами навчальних приміщень (Louv, 2005; Крутій, Попович, Граб, 2022).

Доречним є акцентування уваги на закордонних дослідженнях, зокрема Клер Ворден розробила концепцію Nature Pedagogy (2015), яку вона визначає як «мистецтво бути з природою всередині, ззовні та поза межами приміщення». Вона також опублікувала працю «Потенціал калюжі» (The Potential of a Puddle, 2002), де розкрила цінність ігрової взаємодії з водою та брудом. У книзі зазначено, що калюжі мотивують

дітей так, як жоден пластиковий ресурс. Гра в калюжі може допомогти дітям у їхніх знаннях та розумінні навколишнього світу. Саймон Ніколсон у 1971 році сформулював фундаментальну теорію Loose Parts («вільних елементів»). Його ідея про те, що творчий потенціал середовища залежить від кількості змінних елементів (як-от палиці, каміння, вода чи багнюка), стала методологічним підґрунтям для сучасних практик Messy Play (безладна гра) (Loose Parts Play).

Теоретичний аналіз наукових поглядів Х. Тові зазначає, що фундаментальним у контексті взаємодії дитини з природою є принцип онтологічної цілісності, згідно з яким освітній процес має ґрунтуватися на ідеї екологічної єдності всього живого. Природа при цьому розглядається не як зовнішній об'єкт для спостереження, а як іманентне середовище, у якому дитина вчиться гармонійного співіснування з екосистемою (By Helen Tovey). Безпосередній контакт із «грубими» природними елементами, як-от ґрунт, вода чи лід, забезпечує дитину автентичними відчуттями, через які вона досягає складності та взаємозалежності природних процесів. У зв'язку із цим Х. Тові висловлює обґрунтовану критику «стерильних» ігрових просторів. На її переконання, стандартизовані пластикові майданчики з безпечним покриттям мають низьку педагогічну цінність, оскільки справжній потенціал для розвитку уяви та зміцнення здоров'я мають лише природні ландшафти, що пропонують виклик і пригоду (Максимова, 2025).

Методологічний підхід дослідниці акцентує увагу на необхідності навчання «в» природі, а не «про» природу. Замість пасивного засвоєння абстрактних фактів дитина має проживати природні цикли через практичну діяльність, наприклад садівництво чи спостереження за

життєдіяльністю дрібних істот. Це дає можливість дошкільнику на емпіричному рівні осягнути засадничі концепції життя, росту та трансформації матерії. Також, на її дослідниці, окрему увагу варто приділити використанню «відкритих» природних матеріалів (гілок, каміння, калюж), які завдяки своїй багатофункціональності стимулюють креативність.

Аналізовані теорії дають змогу зробити висновок про тривалий історичний контекст важливості природи в розвитку дитини і становлення «педагогіки калабані» як інноваційного засобу.

Безпосередня взаємодія дитини з природним середовищем виступає фундаментальним чинником формування її емоційно-ціннісної сфери, адже саме в процесі особистісно значущого досвіду відбувається глибоке внутрішнє переживання явищ довкілля. Проживаючи природні цикли, спостерігаючи за ростом рослин, змінами погоди, взаємодією живих організмів, дитина не лише пізнає закономірності світу, а й емоційно долучається до них. Таке залучення забезпечує перехід від простого сприймання фактів до усвідомлення цінності життя у всіх його проявах. Емоції – здивування, захоплення, співпереживання – стають внутрішнім механізмом, що трансформує діяльність у стійке ставлення.

Дослідниці К. Волинець, Ю. Волинець та А. Правдива розглядають ціннісне ставлення до довкілля як багатогранну структуру особистості дитини старшого дошкільного віку. Це утворення об'єднує в собі екологічні знання, систему цінностей, індивідуальні риси та прикладні навички, що підкріплюються щирим емоційним зв'язком із природою та бажанням її захищати. Ключовим завданням такого виховання є трансформація зовнішніх екологічних норм у глибокі внутрішні переконання дитини, які стають

фундаментом її відповідальної поведінки в навколишньому середовищі (Волинець, Правдива, 2020).

Структура емоційно-ціннісного ставлення має емоційний, когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Емоційний компонент передбачає здатність до переживання, співчуття, емпатії. Когнітивний – наявність знань про моральні норми, природу, соціальні явища. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему орієнтацій і ставлень дитини. Поведінковий проявляється в конкретних вчинках, які відповідають засвоєним цінностям. Саме взаємодія цих складників забезпечує цілісність особистісного розвитку. Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що емоційно-ціннісний розвиток є складним інтегрованим процесом, який формується через діяльність, спілкування й особистісно значущі переживання.

Середній дошкільний вік характеризується високою емоційною чутливістю, допитливістю та прагненням до активного пізнання навколишнього світу (Богущ, 2018). Саме в цей період закладаються основи емоційно-ціннісного ставлення до природи, що в майбутньому визначає екологічну культуру особистості. «Педагогіка калабані» створює умови для природного формування цього ставлення через позитивні емоції, здивування, радість відкриття та переживання єдності з природним довкіллям.

«Калабаня» як природне явище має низку характеристик, які роблять її педагогічно значущою. Вона є доступною для спостереження, змінюється залежно від погодних умов і пори року, поєднує в собі різні природні компоненти – воду, ґрунт, рослинні рештки. Така мінливість стимулює інтерес дітей, спонукає їх до спостережень, порівнянь та елементарних узагальнень. Взаємодія з калабанею

активізує сенсорний досвід дитини, сприяє розвитку тактильних, зорових і слухових відчуттів (Крутій, 2019).

Важливу роль у «педагогіці калабані» відіграє вільна ігрова діяльність. Гра з водою, піском, камінцями, листям не має чітко заданого сценарію, що дає змогу дитині проявляти ініціативу та творчість. У процесі такої гри діти самостійно визначають правила, ролі та способи взаємодії, що сприяє розвитку самостійності, відповідальності та соціальних навичок. Також вільна гра в природному середовищі забезпечує емоційний комфорт і сприяє зниженню психоемоційного напруження.

Загалом позитивний вплив «педагогіки калабані» та «педагогіки бруду» на розвиток дітей дошкільного віку можна окреслити кількома напрямками. Сенсорний вплив – контакт із водою, піском, глиною, камінням активізує тактильні, пропріоцептивні та вестибулярні системи. Відбувається розвиток сенсорної інтеграції, що є основою саморегуляції, мовлення та когнітивних процесів. Нерівні поверхні, холод, тепло, різні текстури стимулюють формування тілесної усвідомленості. Іншим напрямом впливу «калабані» на організм дитини дошкільного віку є здоров'язбережувальний, який має медичне підґрунтя. Сучасні дослідження мікробіологів доводять, що ґрунт містить сапрофітні бактерії (зокрема, *Mycobacterium vaccae*), які позитивно впливають на імунну систему та стимулюють вироблення серотоніну. Контакт із природним середовищем зміцнює імунітет, знижує рівень стресу, нормалізує роботу нервової системи, сприяє формуванню стійкості до алергій, тоді як надмірна стерилізація дитячого простору може обмежувати формування природного імунного захисту дитини. Зі свого боку, здорова схильність до ризику та вирішення проблем, зокрема

лазіння по деревах, проходження стежок і дослідження нових місцевостей допомагає дітям розвивати фізичну координацію та вчитися безпечно оцінювати ризики (Kiviranta et al., 2024).

Психотерапевтичний напрям впливу «педагогіки калабані»: природне середовище має доведений антистресовий ефект. Вода, рух листя, природні ритми стабілізують емоційний стан. Дитина через «брудну гру» знімає внутрішню напругу, виражає емоції символічно, долає страхи та формує впевненість. Подолання «фобії бруду» сприяє формуванню адекватного ставлення до природного середовища та зменшує тривожність. Під час взаємодії з «калабанею» діти переживають спектр емоцій – від здивування й захоплення до співчуття та турботи. Використання вихователем емоційно забарвлених бесід і запитань сприяє глибшому осмисленню дітьми власного досвіду (Крутій, Попович, Граб, 2022; Максимова, 2025).

Когнітивно-дослідницький напрям впливу. Окрім ігрових, «педагогіка калабані» має елементи дослідницької діяльності. Калюжа стає лабораторією, де діти експериментують із глибиною, течією, щільністю матеріалів. Спостерігаючи за «калабанею», діти помічають, як змінюється рівень води після дощу, як сонце висушує поверхню, як у воді відбивається небо чи дерева. Такі спостереження формують первинні уявлення про природні закономірності, причинно-наслідкові зв'язки та властивості природних об'єктів. Отже, дослідницька діяльність просто неба сприяє розвитку пізнавальної активності, уміння ставити запитання та робити прості висновки (Kiviranta et al., 2024; Державний стандарт дошкільної освіти, 2025).

Значущою складовою «педагогіки калабані» є мовленнєвий розвиток. Обговорення побаченого, опис стану «калабані»,

складання коротких розповідей або казкових історій сприяють збагаченню словникового запасу дітей, розвитку зв'язного мовлення й уміння висловлювати власні думки та почуття. Мовленнєва діяльність у природному середовищі є емоційно насиченою, що підвищує мотивацію дітей до спілкування.

Екологічний та художньо-естетичний напрями – безпосереднє переживання краси природи формує емоційно-ціннісне ставлення до довкілля. Діти можуть передавати свої враження через малювання, ліплення, аплікацію, використовуючи природні матеріали. Така діяльність сприяє розвитку естетичного сприймання природи, уміння бачити красу в простих і повсякденних речах. Естетичні переживання поглиблюють емоційний зв'язок дитини з довкіллям і формують ціннісні орієнтації. Дитина починає сприймати природу не як ресурс, а як цінність. Коли діти рано починають спілкуються з природою, вони зазвичай зберігають вдячність за довкілля і в дорослому віці, що збільшує імовірність того, що вони піклуватимуться про зусилля щодо його збереження.

Особлива роль у реалізації «педагогіки калабані» належить вихователю. Педагог виступає не як контролер, а як партнер і фасилітатор, який створює безпечні умови для діяльності, підтримує ініціативу дітей і допомагає їм усвідомити власний досвід. Ненав'язливе педагогічне керівництво забезпечує баланс між свободою дитини й освітніми завданнями. Така позиція відповідає принципам педагогіки партнерства та сучасним вимогам дошкільної освіти.

Теоретичні засади «педагогіки калабані» знаходять своє відображення в конкретних формах організації освітнього процесу, що передбачають систематичне включення природного середовища в щоденну діяльність дітей.

Саме практична реалізація окреслених принципів дає змогу перетворити ідеї партнерства, свободи та фасилітації на дієвий інструмент розвитку особистості дошкільника. «Педагогіка калабані» органічно поєднується з освітніми лініями Державного стандарту дошкільної освіти, зокрема з лініями «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Мовлення дитини», «Дитина у світі культури». Вона сприяє цілісному розвитку дитини, забезпечуючи взаємозв'язок пізнавального, емоційного, соціального та морального розвитку (Державний стандарт дошкільної освіти, 2025).

Практичний аспект реалізації «педагогіки калабані» особливо яскраво розкривається через організацію ігор у калюжі як природному й доступному для дитини освітньому просторі. Звичайна дощова вода перетворюється на багатовимірну лабораторію досліджень, творчості й емоційних відкриттів. Так, у грі «Жива вода» діти за допомогою палички вимірюють глибину калюжі, порівнюють рівень води в різних місцях, визначають, де вона холодніша. У процесі такої діяльності формується дослідницький інтерес, уміння порівнювати та робити елементарні висновки, а також закладаються основи обережної поведінки в природному середовищі. У процесі гри «Будівельники греблі» дошкільники створюють невеликі канали з піску та глини, спрямовують потоки води, спостерігають за змінами її руху. Через експериментування вони наочно усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки, розвивають конструктивні навички, вчаться домовлятися та нести відповідальність за спільний результат.

Спостереження в межах діяльності «Хто живе у воді» спонукає дітей уважно придивлятися до дрібних істот, які з'являються біля калюжі. Такий досвід

сприяє формуванню емпатії, дбайливого ставлення до живих організмів і розуміння цінності кожної форми життя. Водночас гра «Кольори осінньої калюжі» допомагає дітям помітити відображення неба, хмар і листя у воді. Це розширює естетичне сприйняття, розвиває здатність бачити красу у звичайних явищах і переживати позитивні емоції від взаємодії з природою. Таким чином, ігри в калюжі постають не просто розвагою, а цілісним освітнім досвідом, у якому поєднуються пізнавальний, емоційний, соціальний та естетичний розвиток дитини. Через такі види діяльності дитина не лише отримує знання, а й переживає позитивний досвід взаємодії з природою, що трансформується у стійке емоційно-ціннісне ставлення.

Таким чином, «педагогіка калабані» є ефективним засобом виховання емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у дітей середнього дошкільного віку. Вона забезпечує формування позитивного емоційного досвіду, розвиток пізнавальної активності й екологічно доцільної поведінки, що є важливим завданням сучасної дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження обґрунтовано, що «педагогіка калабані» є ефективним інноваційним засобом реалізації завдань екологічного й емоційного виховання дітей середнього дошкільного віку. Взаємодія з «калабанею» як природним явищем забезпечує безпосередній контакт дитини з довкіллям, сприяє розвитку сенсорного досвіду, пізнавальної активності та формуванню позитивних емоційних переживань, які є основою ціннісного ставлення до природи. Доведено, що використання «педагогіки калабані» сприяє розвитку у дітей здатності до співпереживання, дбайливого ставлення до живих і неживих об'єктів природи, усвідомлення елементарних причинно-наслідкових

зв'язків у природному середовищі. Через гру, спостереження, дослідницьку та художню діяльність у дітей формується цілісне сприйняття природи як емоційно значущого простору, а не лише об'єкта пізнання.

Література

1. Tovey H. Outdoor play. And exploration. URL: <https://files.froebel.org.uk/production/documents/FT-Outdoor-Play-Pamphlet.pdf>
2. History of Forest School. URL: <https://forestschoolassociation.org/history-of-forest-school/>
3. Kiviranta L., Lindfors E., Rönkkö M.-L., Luukka E. Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 2024. Vol. 66 (1). P. 102–119. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
4. Loose Parts Play. URL: <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/1-Loose-Parts-Play.pdf>
5. Louv R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC, USA: Algonquin Books of Chapel Hill, 2005.
6. Williams-Siegfredsen J. Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice. London: Routledge, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203136034>
7. Богущ А. М. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для закладів вищої освіти. Київ : Слово, 2018. 392 с.
8. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Правдива А. П. Сучасні підходи до формування ціннісного ставлення до природи в дітей старшого дошкільного віку. *Народна освіта*. 2020. Вип. 2. С. 42–48. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6217
9. Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти) : затверджено постановою Кабінету Міністрів України. Київ, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text>

10. Крутій К. Л. Дитина і природа: сучасні підходи до екологічного виховання дошкільників. Запоріжжя : ЛПІС, 2019. 160 с.

11. Крутій К. Л., Попович О. М., Граб О. В. «Педагогіка калабані» як засіб реалізації принципу природовідповідності в освіті дітей дошкільного віку. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them: the XVI International Scientific and Practical Conference*. Athens, 2022. P. 491–496.

12. Максимова О. О. Освітні екоспростори як засіб формування природничо-екологічної компетентності у дітей у контексті сталого розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 77–82. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-77-82](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-77-82)

References

1. Tovey, H. (2007). Outdoor play and exploration. Froebel Trust. Retrieved from <https://files.froebel.org.uk/production/documents/FT-Outdoor-Play-Pamphlet.pdf>

2. Forest School Association. History of Forest School. Retrieved from <https://forestschoolassociation.org/history-of-forest-school/>

3. Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>

4. Play Scotland. *Loose Parts Play*. Retrieved from <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/1-Loose-Parts-Play.pdf>

5. Louv, R. (2005). Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.

6. Williams-Sieghfredsen, J. (2012). Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203136034>

7. Bohush, A. M. (2018). Doshkilna pedahohika [Preschool Pedagogy]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

8. Volynets, K. I., Volynets, Yu. O., & Pravdyva, A. P. (2020). Suchasni pidkhody do

formuvannia tsinnisnogo stavlennia do pryrody v ditei starshoho doshkilnoho viku [Modern Approaches to the Formation of a Value-Based Attitude Toward Nature in Older Preschool Children]. *Narodna osvita – People's Education*, (2), 42–48. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6217 [in Ukrainian].

9. Cabinet of Ministers of Ukraine (2025). Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (Bazovyi komponent doshkilnoi osvity) [State Standard of Preschool Education (Basic Component of Preschool Education)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text> [in Ukrainian].

10. Krutii, K. L. (2019). Dytyna i pryroda: suchasni pidkhody do ekolohichnoho vykhovannia doshkilnykiv [Child and Nature: Modern Approaches to Environmental Education of Preschoolers]. Zaporizhzhia : LIPS [in Ukrainian].

11. Krutii, K. L., Popovych, O. M., & Hrab, O. V. (2022). “Pedahohika kalabani” yak zasib realizatsii pryntsyphu pryrodovidpovidnosti v osviti ditei doshkilnoho viku [“Puddle Pedagogy” as a Means of Implementing the Principle of Nature Conformity in the Education of Preschool Children]. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them: Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference*. (pp. 491–496). Athens [in Ukrainian].

12. Maksymova, O. O. (2025). Osvitni ekoprository yak zasib formuvannia pryrodnycho-ekolohichnoi kompetentnosti u ditei u konteksti staloho rozvytku [Educational Eco-Spaces as a Means of Forming Natural and Ecological Competence in Children in the Context of Sustainable Development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, (2), 77–82. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-77-82](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-77-82) [in Ukrainian].

Сорочинська О. А., Будішевська В. О.
«Педагогіка калабані» як засіб виховання
у дітей середнього дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля

У статті теоретично обґрунтовано потенціал «педагогіки калабані» як інноваційного

та природовідповідного засобу формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у дітей середнього дошкільного віку. Авторами детально проаналізовано генезу цього підходу, ідейні витoki якого простежуються у класичних педагогічних системах Ф. Фребеля, М. Монтесорі, Р. Штайнера, а також у сучасних закордонних концепціях «лісових шкіл» (Скандинавія), *Nature Pedagogy* та *Messy Play*.

Особливу увагу приділено концептуалізації терміна в українському освітньому просторі, здійсненій К. Крутій, та висвітленню теорії «розладу дефіциту природи» Р. Лува, що актуалізує проблему відсутності системного контакту сучасних дітей із відкритим простором. У роботі доведено, що безпосередня взаємодія з першоелементами – водою, ґрунтом, камінням, піском – забезпечує дитині автентичний сенсорний досвід, який стає фундаментом для розвитку емпатії, саморегуляції, креативності й екологічної відповідальності.

Встановлено, що методологія «педагогіки калабані» базується на принципах вільної гри та фасилітації, де вихователь не диктує умови, а створює безпечне середовище для самостійних відкриттів. Уточнено структуру емоційно-ціннісного ставлення, що охоплює емоційний, когнітивний, мотиваційний та поведінковий компоненти. Визначено ключові напрями впливу підходу: здоров'язбережувальний (фізичне загартування та зміцнення імунітету), психотерапевтичний (релаксація, зниження рівня дитячої тривожності), когнітивно-дослідницький та естетичний.

Практичний аспект дослідження розкрито через алгоритми організації ігрової діяльності («Жива вода», «Будівельники греблі», «Рятувальна операція» тощо), які демонструють трансформацію звичайної калюжі на багатовимірну природну лабораторію для цілісного розвитку особистості. Резюмовано, що впровадження «педагогіки калабані» сприяє реалізації завдань Державного

стандарту дошкільної освіти, формуючи екологічну компетентність через суб'єкт-суб'єктне сприйняття навколишнього світу.

Ключові слова: «педагогіка калабані», емоційно-ціннісне ставлення, екологічне виховання, природне довкілля, діти середнього дошкільного віку, екологічна культура, вільна гра.

Sorochynska O. A., Budishevskaya V. O.
“Pedagogy of Kalabani” as a Means of Educating Emotional and Value-Based Attitude Towards the Natural Environment in Middle Preschool Age Children

The article theoretically substantiates the potential of “kalabani pedagogy” as an innovative and nature-appropriate formation of emotional and value-based attitudes towards the natural environment in children of middle preschool age. The authors analyze in detail the genesis of this approach, the ideological origins of which can be traced in the classical pedagogical systems of F. Froebel, M. Montessori, R. Steiner, as well as in modern foreign concepts of “forest schools” (Scandinavia), *Nature Pedagogy* and *Messy Play*.

Special attention is paid to the conceptualization of the term in the Ukrainian educational space, carried out by K. Krutiy, and the coverage of the theory of “nature deficit disorder” by R. Luv, which actualizes the problem of insufficient systemic contact of modern children with open space. The work proves that direct interaction with the primary elements – water, soil, stones, sand – provides the child with an authentic sensory experience, which becomes the basis for the development of empathy, self-regulation, creativity and environmental responsibility.

It has been established that the methodology of “kalabani pedagogy” is based on the principles of free play and facilitation, where the educator does not dictate conditions, but creates a safe environment for independent defenders. The structure of the emotional-value attitude, which includes emotional, cognitive,

motivational and behavioral components, has been clarified. The key areas of influence of the approach have been identified: health-preserving (physical hardening and strengthening of immunity), psychotherapeutic (relaxation, reducing the level of children's anxiety), cognitive-research and aesthetic.

The practical aspect of the study is revealed through algorithms for organizing game activities ("Living Water", "Dam Builders", "Rescue Operation", etc.), which demonstrate the transformation of an ordinary puddle into

a multidimensional natural laboratory for targeted personality development. It is summarized that the implementation of "kalabani pedagogy" contributes to the implementation of the tasks of the State Standard of Preschool Education, forming ecological competence through subject-subject perception of the surrounding world.

Keywords: "Pedagogy of Kalabani", emotional and value attitude, ecological education, natural environment, middle preschool children, ecological culture, free play.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бельмаз Ярослава Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

Бикадорова Наталія Олексіївна – старший викладач кафедри професійної освіти, ресторанного і туристичного бізнесу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Білецька Марина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна.

Будішевська Віра Олегівна – здобувачка вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Васиньова Надія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри публічної служби й управління навчальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Глядик Богдан Миколайович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Дубовой Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Іваннікова Ольга Миколаївна – доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, викладач філологічних дисциплін КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», м. Балта, Україна.

Коношенко Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, Україна.

Коношенко Сергій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, Україна.

Король Святослав Петрович – здобувач ступеня PhD зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

Краснова Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Лещук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Ливацька Світлана Юріївна – викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Ливацький Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Павлюк Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна.

Петренко Оксана Борисівна – докторка педагогічних наук, професорка, проректорка з інноваційної діяльності та міжнародного співробітництва Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

Петришин Людмила Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Пирог Анатолій Анатолійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ДЗ «Луганський національний університет Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Пирог Данило Анатолійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна.

Підварко Тетяна Олексіївна – старший викладач кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна.

Полтавський Сергій Олександрович – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, Україна.

Пугач Сергій Васильович – аспірант Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна.

Рубан Микола Юрійович – доктор філософії з історії та археології, доктор богослов'я, доцент Чернівецького православного богословського інституту, м. Чернівці, Україна.

Савка Володимир Ігорович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Сорока Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Сорочинська Оксана Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Стадній Алла Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця, Україна.

Тищук Артем Едуардович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, Україна.

Трубник Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, Україна.

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

Яковенко Георгій Романович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» Донбаського державного педагогічного університету, м. Дніпро, Україна.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12–20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерел подається з абзацу в алфавітному порядку нумерованим списком.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Наприкінці статті подається 2 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5–8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу eps.luguniv@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

Наукове видання

Освіта та педагогічна наука

№ 2 (192) 2026

Коректура – І. М. Чудеснова
Комп'ютерна верстка – А. М. Фоменко

Дата розміщення онлайн: 31.05.2026.
Дата друку: 08.06.2026.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 27,20.
Замов. № 0426/354. Наклад 200 прим.

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.