

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

pISSN 2521-6449



ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІ ДИДАКТИКИ

Випуск 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІ ДИДАКТИКИ

Випуск 2

Заснований у 2016 р.

<https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2>
Виходить двічі на рік

pISSN 2521-6449

Засновник: Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Головний редактор:

Гораш Катерина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Редакційна колегія:

Алексеев Олександр Олексійович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спорту і спортивних ігор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Атаманчук Вікторія Петрівна – доктор філологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання; головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Національний центр «Мала академія наук України»; Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Гуменюк Ірина Іллівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедрою іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Дмитренко Світлана Миколаївна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Дудар Ольга Володимирівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історичної та громадянської освіти, Інститут післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Збаравська Леся Юрійвна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій, фізико-математичних та безпекових дисциплін, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Каденюк Олександр Степанович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри теоретико-правових і соціально-гуманітарних дисциплін, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Купрісевич Вікторія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки, Інститут професійної освіти НАПН України

Лобода Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор Інституту соціологічних наук і педагогіки, Варшавський університет Природничих Наук

Поліщук Анастасія Василівна – доктор філософії, асистент кафедри іноземних мов, начальник відділу міжнародних зв'язків, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Рідкодубська Ганна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницький національний університет

Роляк Ангеліна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Романовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»

Філінюк Анатолій Григорович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Хуртенко Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Чайковська Ольга Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Схвалено Вченою радою ЗВО «ПДУ» (протокол № 12 від 31.10.2025 р.)

Науковий журнал «Професійно-прикладні дидактики» – це видання з відкритим доступом до повних текстів.

У журналі висвітлюються результати фундаментальних і прикладних досліджень в галузях:

А Освіта (спеціальності: А1 – Освітні науки; А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); А7 – Фізична культура і спорт),
В Культура, мистецтво та гуманітарні науки (спеціальності: В9 – Історія та археологія, В11 – Філологія (за спеціалізаціями)).

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення: Рішення № 138 від 18.01.2024.

Ідентифікатор медіа: R30-02522

Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)

відповідно до Наказу МОН України № 582 від 24.04.2024 (додаток 2)

Мови розповсюдження: українська, англійська

Відповідальність за оригінальність (плагіат) тексту наукової статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних назв, географічних назв та інших відомостей, а також за те, що в матеріалах не містяться дані, що не підлягають відкритій публікації несуть автори наукових праць.

Точки зору авторів публікацій можуть не співпадати з точкою зору редколегії збірника.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION «PODILLIA STATE UNIVERSITY»

pISSN 2521-6449



PROFESSIONAL AND APPLIED DIDACTICS

Issue 2



“Helvetica”
Publishing House
2025

PROFESSIONAL AND APPLIED DIDACTICS

Issue 2

Founded in 2016

<https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2>
Periodicity: biannually

pISSN 2521-6449

Founder: Higher Educational Institution «Podillia State University»

Editor-in-Chief:

Horash Kateryna Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Law, Professional and Social and Humanitarian Education, Higher Educational Institution «Podillia State University»

Editorial Board:

Aliexsieiev Oleksandr Oleksiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sports and Sports Games, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Atamanchuk Viktoriia Petrivna – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Information and Didactic Modeling; chief researcher of the department of teaching languages of national minorities and foreign literature, National Center “Junior Academy of Sciences of Ukraine”; Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Humeniuk Iryna Illivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages Higher Educational Institution “Podillia State University”

Dmytrenko Svitlana Mykolaivna – Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Dudar Olha Volodymyrivna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Historical and Civic Education, Institute of Postgraduate Education of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Zbaravska Lesia Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Information Technologies, Physical-Mathematical and Security Disciplines, Higher Educational Institution “Podillia State University”

Kadeniuk Oleksandr Stepanovych – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretical-Legal and Social-Humanitarian Disciplines, Higher Educational Institution “Podillia State University”

Kupriievych Viktoriia Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Researcher, Department of Professional and Practical Training, Institute of Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine

Loboda Svitlana Mykolaivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Institute of Sociological Sciences and Pedagogy, Warsaw University of Natural Sciences

Polishchuk Anastasiia Vasylivna – Doctor of Philosophy, Assistant of the Department of Foreign Languages, Head of the Department of International Relations, Higher Educational Institution “Podillia State University”

Ridkodubska Hanna Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, Khmelnytsky National University

Roliak Anhelina Oleksiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Higher Educational Institution “Podillia State University”

Romanovska Liudmyla Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work, Psychology and Socio-Cultural Activity named after T. Sosnovskaya, Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education “Kamyanets-Podilsk State Institute”

Filiniuk Anatolii Hryhorovych – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of History of Ukraine, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Khurtenko Oksana Viktorivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Chaikovska Olha Volodymyrivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Teacher of the Department of Foreign Languages Higher Educational Institution “Podillia State University”

Recommended by Academic Council of HEI «PSU» (protocol No 12 from 31.10.2025)

The scientific journal "Professional and Applied Didactics" is a publication with open access to full texts.

The journal highlights the results of fundamental and applied research in the following fields:

A Education (specialties: A1 – Education Sciences; A5 – Vocational Education (with specializations); A7 – Physical Culture and Sports),
B Culture, Arts and Humanities (specialties: B9 – History and Archaeology, B11 – Philology (with specializations)).

Registered by the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine: Decision № 138 as of 18.01.2024.

Media identifier: R30-02522

*The journal is included in the List of scientific and specialized publications of Ukraine (category "B")
according to Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 582 dated 24.05.2024 (Annex 2)
Languages: Ukrainian, English*

The authors of scientific papers are responsible for originality (plagiarism) of the article, the accuracy of facts, quotations, statistics, proper names, place names and other information, as well as the fact that the materials do not contain data that can't be published. The opinions of the authors of publications may not coincide with the views of the editorial board of the collection.

ЗМІСТ

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Yablonska T. M. ADVANTAGES AND CHALLENGES OF STUDENT-CENTRED LEARNING IN ARMED CONFLICT.....	9
Гаєвська О. В. ОСОБЛИВОСТІ МАТРИКС-ТРЕНІНГУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	14
Домбровський А. Е. КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	23
Купрієвич В. О. ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВІЙНИ	28
Орлов О. П. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	33
Придеткевич Ю. О., Самар А. В. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ	38
Степанов В. В., Косенко С. В. РОЛЬ ІШ-АСИСТЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (АСПЕКТ РЕФЛЕКСІЇ ТА АВТОНОМІЇ)	43
Ткачук С. І., Мельник О. С., Паска Т. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	51

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИКИ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Humeniuk I. I. MASTERING READING STRATEGIES FOR INTERNATIONAL EXAM PREPARATION	58
Chaikovska O. V. CASE METHOD IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: DEVELOPING CRITICAL THINKING AND PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AGRONOMY STUDENTS	64
Chepelyuk N. I., Liashenko I. V. DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING PHONETICS FOR THE STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDIES.....	69
Баклаженко Ю. В., Худина О. В. ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГЛАМЕНТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЄС І ЇХ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ	74
Бачієва Л. О. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУХАРІВ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ	80
Гораш К. В., Сотніченко О. В. РОЗВИТОК САМОМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	85
Збаравська Л. Ю., Супрович М. П. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТА УМОВИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АГРОІНЖЕНЕРА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН	92

Ілляшенко Ю. Ю. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НОВІТНЯ ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ».....	99
Карпіна О. О., Калиновська І. М. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	104
Півень О. Б., Орлов А. А., Канунова Л. В., Джим В. Ю. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КУТІВ БІОЛАНОК ТАЗОСТЕГНОВОГО СУГЛОБУ ЗМАГАЛЬНОЇ ВПРАВИ ПОШТОВХУ У СПОРТСМЕНОК-ВАЖКОАТЛЕТОК РІЗНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTI.....	110
Поліщук А. В. ВИКОРИСТАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	118

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Каденюк О. С. УКРАЇНСЬКІ ГРОМАДСЬКІ ТА ПОЛІТИЧНІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛИНИ В УМОВАХ ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ МІЖ ДВОМА СВІТОВИМИ ВІЙНАМИ.....	123
Нестеренко В. А., Сідлецька О. М. КУРСИ УКРАЇНОЗАВСТВА ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ПОЛІТИКИ «УКРАЇНІЗАЦІЇ» У 1920-ТІ РОКИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПОДІЛЛЯ ТА ВОЛИНИ).....	131

CONTENTS

EDUCATIONAL INNOVATIONS: IDEAS, REALITIES, PROSPECTS

Yablonska T. M. ADVANTAGES AND CHALLENGES OF STUDENT-CENTRED LEARNING IN ARMED CONFLICT.....	9
Gayevska O. V. HARNESSING MATRIX TRAINING FOR MEMORY FORMATION IN CHILDREN WITH ASD IN A BILINGUAL ENVIRONMENT	14
Dombrovskiy A. E. COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF PUPILS' READINESS FOR HEALTH-PRESERVING ACTIVITY THROUGH INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS	23
Kupriievych V. O. CHALLENGES AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR CONSTRUCTION INDUSTRY SPECIALISTS UNDER WARTIME CONDITIONS	28
Orlov O. P. DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN STUDENTS AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES	33
Prydetkevych Yu. O., Samar A. V. DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING CHEMISTRY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL FRAMEWORK AND PRACTICAL IMPLEMENTATION	38
Stepanov V. V., Kosenko S. V. ROLE OF AI ASSISTANTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING (THE REFLECTION AND AUTONOMY ASPECT)	43
Tkachuk S. I., Melnyk O. S., Paska T. V. FEATURES OF DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES	51

CURRENT METHODS - EFFECTIVE PRACTICE

Humeniuk I. I. MASTERING READING STRATEGIES FOR INTERNATIONAL EXAM PREPARATION	58
Chaikovska O. V. CASE METHOD IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: DEVELOPING CRITICAL THINKING AND PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AGRONOMY STUDENTS	64
Chepelyuk N. I., Liashenko I. V. DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING PHONETICS FOR THE STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDIES.....	69
Baklazhenko Yu. V., Khudyna O. V. SPECIFIC GRAMMATICAL FEATURES OF EU REGULATIONS AND RECOMMENDATIONS AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN	74
Bachieva L. O. FORMATION OF EDUCATIONAL PROBLEM SITUATIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CHEFS TO WORK IN EXTREME CONDITIONS.....	80
Horash K. V., Sotnichenko O. V. DEVELOPMENT OF SELF-MOTIVATION OF STUDENTS IN WAR CONDITIONS	85
Zbaravska L. Yu., Suprovych M. P. MODERN STRATEGIES AND CONDITIONS THAT INFLUENCE THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL ENGINEERS IN THE PROCESS OF STUDYING SAFETY DISCIPLINES	92

Illiashenko Yu. Yu. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TEACHING THE ACADEMIC DISCIPLINE “MODERN HISTORY OF EUROPEAN AND AMERICAN COUNTRIES” FOR BACHELOR'S DEGREE STUDENTS OF SPECIALITY “HISTORY AND ARCHEOLOGY”	99
Karpina O. O., Kalynovska I. M. PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE: EVALUATING THE QUALITY OF MACHINE TRANSLATION	104
Piven O. B., Orlov A. A., Kanunova L. V., Dzhym V. Yu. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ANGLES OF THE HIP JOINT BIOLINKS IN THE COMPETITIVE CLEAN AND JERK EXERCISE IN FEMALE WEIGHTLIFTERS OF DIFFERENT LEVELS OF FITNESS.....	110
Polishchuk A. V. THE USE OF PROFESSIONAL ENGLISH TERMINOLOGY IN THE TRAINING OF AGROENGINEERING STUDENTS	118
TRANSFORMATION PROCESSES IN UKRAINE: HISTORY AND MODERNITY	
Kadenyuk O. S. UKRAINIAN CIVIL AND POLITICAL ORGANIZATIONS IN VOLYN UNDER TOTALITARIAN REGIMES BETWEEN THE TWO WORLD WARS	123
Nesterenko V. A., Sidletska O. M. COURSES OF UKRAINIANIZATION AS A FORM OF IMPLEMENTING THE POLICY OF “UKRAINIZATION” IN THE 1920S (BASED ON MATERIALS FROM PODILLIA AND VOLYN).....	131



ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-1>

UDC 378.14+372=378.4

Yablonska T. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department "Foreign languages and translation"
Odessa National Maritime University
Odesa, Ukraine*

E-mail: aplle9@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6801-8704

ADVANTAGES AND CHALLENGES OF STUDENT-CENTRED LEARNING IN ARMED CONFLICT

Abstract

The article analyzes the key advantages and challenges of implementing student-centered learning in conditions of armed conflict. It is argued that student-centered learning functions not only as an educational approach, but also as a necessity that ensures flexibility, adaptability, and personalized support for each higher education student. The role of this approach is examined in both peacetime and wartime contexts.

Particular attention is paid to the development of essential qualities that future professionals should possess. One significant educational benefit of the student-centered approach is its potential to create effective conditions for foreign language acquisition. The individualization of the learning process, student autonomy, and the ability to choose educational materials based on personal interests and needs all contribute to increasing the motivation of future foreign language teachers.

Student-centered learning supports the organization of language practice through real communicative situations, significantly enhancing language competence. The approach also actively incorporates interactive methods such as role-playing, debates, interviews, and project-based learning, which not only increase engagement but also effectively develop communicative skills.

The use of digital resources—such as podcasts, online courses, and subtitled videos—is highlighted as a key component of student-centered learning, helping to individualize the educational process and address diverse student needs.

The study establishes that a crucial element of student-centered learning is ongoing feedback between teachers and students. It concludes that the effective implementation of this approach in conditions of armed conflict is possible only through close collaboration among all participants in the educational process, flexible learning organization, and the creation of opportunities for each student to realize their full potential.

Key words: *student-centered learning, student-centered approach, autonomy, adaptationn, university student, the higher education students, future foreign language teachers.*

Introduction. Russia's full-scale military invasion of Ukraine, which began on February 24, 2022, has led to dramatic changes in all areas of life, particularly education. Unfortunately, no city in Ukraine has been an exception. According to Presidential Decree No. 64/2022 «On the introduction of martial law in Ukraine», educational institutions were forced to switch to distance learning. Distance learning proved challenging due to internet access issues, technical glitches and, certainly, the unstable situation in the region. At the same time, given security challenges, organizing the educational process at city universities and colleges required new approaches to ensuring educational quality and supporting students and lecturers. This period undoubtedly tested the educational systems of all regions of the country, demonstrating their adaptability and resilience in crisis situations.

Distance learning has become the main format of education in all cities of Ukraine. While this format ensures continuous learning, it also creates a number of challenges. Power outages and internet issues make it difficult to participate in classes, complete assignments and communicate with lecturers. Students accustomed to traditional lectures and practical classes often experience difficulties. As is well known, distance learning requires a different approach and self-discipline,

but fortunately, most have adapted. Current unfavorable conditions in Ukraine have undoubtedly exacerbated the problem of university students adapting to academic activities, raising the bar for quality and effectiveness in real-life situations. It's clear that during Russia's full-scale military invasion of Ukraine, the social adaptation of university students has become significantly more challenging. Stress and anxiety related to the situation in the country have had a significant impact on students' overall well-being, motivation, and performance. Furthermore, more than half of the students have high or moderate levels of anxiety. They experience anxiety about almost anything, which can be exacerbated by stressful situations, and are unable to independently and adequately respond to difficulties. They also choose ineffective ways to manage anxiety and are unable to fully cope with critical or extreme situations. It is here, in this crisis, that student-centered learning (SCL) comes to the rescue. It is with this approach that each student has an excellent opportunity to become an active, conscious and responsible participant in the educational process. He begins to demonstrate more independence, takes initiative and responsibility for his learning. In student-centered learning (SCL), the autonomy of students expands and this factor contributes to the increase in their self-organization, the development of leadership potential and critical thinking.

Therefore, modern educational approaches are increasingly focused on the active role of the learner. One such approach is student-centered learning (SCL), in which the student becomes not simply a recipient of knowledge but a participant and co-author of the learning process. In peacetime, this approach demonstrates significant potential for increasing motivation, developing critical thinking, and fostering academic autonomy. However, in armed conflict, where basic living and educational conditions are disrupted, the implementation of SCL faces particular challenges.

The goal of the research. Due to the stated above, the goal of this research is important and relevant. The goal of the article is connected with the analysis of the advantages and challenges of implementing student-centered learning in wartime conditions, as well as an identification of pedagogical and organizational aspects that require special attention.

The main material presentation. Today, the issues of a student-centered approach are widely discussed among both domestic and foreign specialists (Rashkevych Yu [2]., Soroka Yu [4]., Bremner N. [7] etc.). In the context of student-centered learning, special attention is paid to the formation of key qualities that a future specialist should possess. Among them are the ability to find employment, the presence of the necessary set of knowledge, skills and abilities, the ability to solve production tasks, as well as motivation for constant professional growth and self-improvement. In the process of learning, the development of employability includes the mastery of a number of competencies, in particular: the ability to self-organize, work effectively in a team, perform practical tasks, communicate, express oneself competently, use information technologies and master foreign languages. Such universal skills are relevant for specialists of any professional field [1, p. 28]. We share the opinion of A. Stebletsky that the quality of education is determined by the effectiveness of teacher-student interaction, which depends on five principles: benevolence, openness, impartiality, constructiveness, and the pursuit of excellence [6]. The student-centered approach assumes a shift in emphasis from the lecturer as the main source of knowledge to the student as an active participant in the educational process. The main principles of SCL include individualization, active participation, independence, reflection and cooperation. At the same time, the lecturer acts as a facilitator, creating conditions for effective assimilation of knowledge, and not just as a transmitter. As mentioned above, armed conflicts damage educational infrastructure, disrupt logistics, limit access to technology, and create instability and anxiety for all participants in the educational process. In such circumstances, students often have to balance their studies with the need to take care of themselves, their safety and that of their loved ones. Psycho-emotional stress, unstable communications, and lack of access to educational materials seriously hamper traditional forms of learning.

However, despite the difficulties, it is the student-centered approach that can become the basis for the sustainability of learning in crisis conditions. Flexibility and adaptability play a key role here. SCL allows each student to adapt the pace and format of their learning to their individual circumstances, which is especially valuable when traveling, experiencing internet outages, or experiencing psychological instability. It is also important to mention the support of the student's internal motivation. With the same success, the student-centered approach contributes to the preservation of individual subjectivity and the development of self-organization skills. Autonomy and participation in decision-making increase engagement and interest in learning, even in difficult conditions. When external circumstances disrupt students' normal routines, having control over at least the learning process helps students maintain a sense of control and meaning. Learning through independent planning and reflection develops the competencies necessary for living in an unstable reality. According to M. Weimer, student-centered learning is based on rethinking the role of the teacher and the active involvement of the student in the decision-making process, which is especially important in conditions of instability and the need for flexible adaptation of the educational process [9, p. 20]. In times of crisis and trauma, it's important to consider not only the academic but also the emotional needs of students. Zembylas emphasizes the importance of a «pedagogy of discomfort» and a trauma-informed approach, especially when implementing flexible learning modalities such as SCL [10, p. 765]. Self-Determination Theory, developed by Deci and Ryan, emphasizes that intrinsic motivation is supported by three basic needs: autonomy, competence, and relatedness. These are the principles that underpin student-centered learning [8].

One of the important educational potentials of the student-centered approach is the creation of conditions for effective learning of foreign languages. Individualization of the educational process, autonomy of students and the ability to choose educational materials according to their own interests and needs contribute to increased motivation. As noted by Rohach, it is SCL that allows organizing language practice on the basis of real communicative situations, which significantly increases the level of language competence [3].

Motivation increases when the applicants for higher education see real-world language use because nowadays it's impossible to find a high-paying and promising job without mastering any foreign language. Thanks to the autonomous nature of the student-centered approach, future foreign language teachers can choose topics that interest them (music,

film, business correspondence, computer engineering, ICT etc.). Flexibility of pacing also plays a significant role in student-centered learning. Students never fall behind if they master the material more slowly. Student-centered learning actively integrates interactive methods, including role-playing, debates, interviews and projects, which not only increase interest, but also effectively develop speaking competence. The use of digital resources, such as podcasts, online courses, subtitled videos, etc., is an important component of student-centered learning, as it contributes to the individualization of the educational process and the consideration of the diverse learning needs of students.

Let's consider several examples of role-playing games and debates that contribute to the development of the speech competence of future foreign language teachers.

Example 1.

Role play: «Job Interview»

Situation: Students act out an interview situation: some play the role of recruiters, others play the role of job candidates.

Objectives:

- to develop formal speaking skills;
- to learn to formulate answers to typical questions;
- to adapt vocabulary to the professional context;

SCL elements: Students choose companies, positions, prepare questions/answers, receive individual feedback.

Example 2.

Debate: «Online education is better than traditional classroom learning»

Situation: Students are divided into teams «for» and «against», prepare arguments and conduct debates in English.

Objectives:

- to practice persuasive speaking skills;
- to practice spontaneous speaking;
- to form critical thinking in English.

SCL elements: Students choose or formulate topics themselves, discuss the rules of the debate, and evaluate each other.

The use of problem-based learning as an educational tool, where students learn material through solving real problems and tasks, encourages them to think critically and develop analytical skills. Problem-based learning is a method in which students learn by solving open, complex, often real problems. The teacher does not provide ready-made solutions, but acts as a facilitator or mentor. The main features of problem-based learning are: learning based on practical situations, the development of critical thinking, team work and independent search for knowledge.

Let's consider another example.

Situation (problem):

«A new foreign student who does not know Ukrainian is coming to your group. You need to prepare a short English-language guide to the university and the city to help him adapt».

Students' tasks:

- find out what issues are usually of concern to foreign students (accommodation, dining room, transportation, safety, library, etc.);
- create a short glossary of useful words and phrases in English;
- prepare a booklet / presentation or even a 3-5 minutes video guide in English;
- present the work to other students.

What is developed:

- practical use of everyday vocabulary;
- explanation and description skills;
- teamwork skills;
- intercultural communication.

Student-centered learning promotes a more mutually responsible approach to the educational process, as students feel a personal role in their own learning. In particular, it contributes to the development of self-regulation skills, namely: the ability to plan their time, manage tasks and set personal educational goals. At the same time, the lecturer needs to take into account that not all students have a high level of self-discipline because some students may have limited experience of independent learning and need more support and guidance from the lecturer.

As we can see, in student-centered learning, an important aspect is the feedback between the lecturer and students. It includes a discussion of the results precisely so that students can analyze their individual progress and improve the quality of their learning. In the context of wartime realities and digital transformations in education, the flexibility of the educational process is becoming more important than ever. The use of online platforms, e-courses and other digital resources provides students with the opportunity to learn at their own pace and according to their abilities and needs, which are also elements of partnership between the lecturer and the student and the implementation of student-centeredness in higher educational institutions.

The main goal of student-centered learning is to create conditions that allow each student to adapt to modern challenges as effectively as possible. At the same time, in this process, contradictions may arise between students' expectations regarding the improvement of the educational process and the real possibilities of its implementation. In particular, students seek to more actively influence the content, methods, pace and forms of learning, relying on their own needs and individual

characteristics, which turns them into full-fledged participants in the educational process. However, sometimes teachers do not show readiness to introduce flexible learning trajectories, apply innovative methods or play the role of a mentor who accompanies the student in the process of acquiring knowledge. In the opposite case, the lecturer acts as a leader and consultant, which contributes to the formation of students' competencies, structuring and deepening their knowledge. He also provides effective counseling and motivational support in selecting sources of information, creating adequate learning situations and overcoming identified gaps in knowledge [5, p. 380].

However, along with the advantages, the implementation of SCL in wartime conditions is associated with a number of limitations. Not all students have equal access to resources (internet, devices, safe spaces), and therefore, the opportunity to fully participate in student-centered learning. It is this factor that indicates inequality of opportunity. Psycho-emotional overload also leaves its mark. A high degree of autonomy requires concentration, planning, and self-control, which may not be possible under stress or trauma. Students very often suffer from a lack of pedagogical support, disorganization and so-called «disorientation». This happens because lecturers in wartime conditions also face personal difficulties and are not always able to provide individual support. Without clear boundaries and support, students may become anxious, lose motivation and fall behind in their learning.

Based on the above, the question arises as to how to turn the disadvantages of student-centered teaching of future foreign language teachers into advantages. First, students require a high degree of self-discipline and independence, which they may not be ready for. This requires developing skills in self-organization, motivation, and responsibility, which are valuable for future professional development. Lecturers can establish a support system, such as mentoring or clear planning to help students adapt to the new reality of war. Secondly, some students may not be well prepared to independently search for information and make decisions. They can sometimes be lazy and don't understand why it's necessary. In this situation, the teacher needs to convey to students a clear position on the fact that it is the independent search for relevant information that stimulates the development of creativity, critical thinking skills and independent search for solutions, which goes beyond the simple acquisition of knowledge. Thirdly, sometimes there are difficulties in formulating the problem and finding the necessary information. In this case, lecturers have a wonderful opportunity to use real-life and social issues to make learning more relevant and motivating. Lecturers can use real-life and social issues to make learning more relevant and motivating, as in service-learning. This allows students to better understand community issues and develop civic position. Fourth, preparing classes in a student-centered format requires more time from the lecturer. Despite this, lecturers have greater freedom in choosing their teaching methods, allowing them to use active learning methods and energize the learning process. This promotes flexibility in teaching and the ability to use a variety of methods to achieve learning goals.

Conclusions and prospects for further research. Student-centered learning in armed conflict settings is not a one-size-fits-all solution, but a potentially powerful resource. Its successful implementation requires attentive pedagogical support, a balance between autonomy and support, and consideration of the students' real-life context. Lecturers and educational institutions should consider SCL as a flexible model that can be adapted depending on the situation, and not as a strict methodology that is the same for everyone. In the conditions of a crisis, it is especially important to remember that support is not always a structure, but it is not always freedom either: the main thing is to be close.

Student-centered learning in armed conflict is emerging not only as an educational approach, but as a necessity that ensures flexibility, adaptability, and individual support for each learner. Its key benefits, namely, the development of independence, critical thinking, and the ability to self-organize and self-learn become particularly important in conditions of instability and limited access to traditional learning environments.

At the same time, in wartime, significant difficulties arise in implementing a student-centered approach: limited resources, psychological instability of students and lecturer, unequal access to technology, lack of a safe learning environment and reduced motivation to learn. This requires higher education institutions to rethink their educational strategy, develop more flexible, adaptive learning pathways, and strengthen the role of the teacher as a mentor and support for students' mental health.

Thus, effective implementation of student-centered learning in conditions of armed conflict is possible only with close interaction of all participants in the educational process, a flexible approach to organizing learning, and the creation of conditions for the development of the internal potential of each student.

Future research should focus on developing flexible models of student-centered learning for challenging environments, exploring how war impacts students' psychological well-being, and supporting teachers in their mentoring roles. It is also important to understand how social and economic factors impact access to education in such challenging times.

Bibliography

1. Димань Т. М., Боньковський О. А., Вовкогон А. Г. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес. БНАУ; Одеса : НУ «ОМА», 2017. 106 с.
2. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
3. Рогач Л., Петій Н., Шовак О., Штефанюк Н. Студентоцентроване навчання та кероване викладачем навчання у контексті вивчення англійської як іноземної. *Філологічні трактати*. 2023. Т. 15. № 1. С. 129–134.
4. Сорока Ю. Практикуючи студентоцентровану освіту. *Вісник ХНУ ім. Каразіна*. 2014. № 32 (1101). С. 190–194.
5. Сосницька Н. Л., Глікман С. В. Студентоцентрований підхід. *Науковий вісник льотної академії*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.
6. Стеблецький А. Л. Чинники забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта*. 2020. Вип. 33. С. 31–40.
7. Bremner N. Learner-centredness. *ELT Journal*. 2021. Vol. 75. No. 2. P. 213–215.

8. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. No. 4. P. 227–268.
9. Weimer M. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.
10. Zembylas M. Pedagogy of discomfort. *Teaching in Higher Education*. 2022. Vol. 27. No. 6. P. 763–776

Яблонська Т. М.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри «Іноземні мови та переклад»
Одеський національний морський університет
Одеса, Україна
E-mail: applle9@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6801-8704

ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Анотація

У статті проаналізовано ключові переваги та виклики впровадження студентоцентрованого навчання в умовах збройного конфлікту. Визначено, що студентоорієнтоване навчання постає не лише як освітній підхід, а й як необхідність, що забезпечує гнучкість, адаптивність та індивідуальну підтримку кожного здобувача вищої освіти. Розглянуто роль студентоцентрованого підходу як у мирний, так і у військовий час. У контексті студентоцентрованого навчання особлива увага приділяється формуванню ключових якостей, якими повинен володіти майбутній спеціаліст. Одним із важливих освітніх потенціалів студентоцентрованого підходу є створення умов для ефективного вивчення іноземних мов. Індивідуалізація навчального процесу, автономія студентів та можливість обирати навчальні матеріали відповідно до власних інтересів та потреб сприяють підвищенню мотивації майбутніх викладачів іноземних мов. Студентоцентроване навчання дозволяє організовувати мовну практику на основі реальних комунікативних ситуацій, що значно підвищує рівень мовної компетентності. Студентоцентроване навчання активно інтегрує інтерактивні методи, включаючи рольові ігри, дебати, інтерв'ю та проекти, які не лише підвищують інтерес, але й ефективно розвивають розмовну компетенцію. Використання цифрових ресурсів, таких як подкасти, онлайн-курси, відео з субтитрами тощо, є важливим компонентом студентоорієнтованого навчання, оскільки воно сприяє індивідуалізації освітнього процесу та врахуванню різноманітних навчальних потреб студентів. Встановлено, що у студентоцентрованому навчанні важливим аспектом є зворотний зв'язок між викладачем та здобувачем вищої освіти.

Доведено, що ефективне впровадження студентоцентрованого навчання в умовах збройного конфлікту можливе лише за тісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, гнучкого підходу до організації навчання та створення умов для розвитку внутрішнього потенціалу кожного студента.

Ключові слова: студентоцентроване навчання, студентоцентрований підхід, автономія, адаптація, студент, здобувачі вищої освіти, майбутні викладачі іноземної мови.

References

1. Dyman, T. M., Bonkovskyi, O. A., & Vovkohon, A. H. (2017). Yevropeiskyi prostir vyshchoi osvity ta Bolonskyi protses: Navchalno-metodychnyi posibnyk [European Higher Education Area and the Bologna Process: Educational-methodical manual]. BNAU; Odesa: NU “OMA”. [in Ukrainian]
2. Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: Monohrafiia* [The Bologna Process and the new paradigm of higher education: Monograph]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi Politekhniky. [in Ukrainian]
3. Rohach, L., Petiy, N., Shovak, O., & Shtefaniuk, N. (2023). Studenotsentrovane navchannya ta kerovane vykladachem navchannya u konteksti vyvchennya anhliyskoi yak inozemnoyi [Student-centered learning and teacher-guided learning in the context of English as a foreign language]. *Filolohichni Traktaty*, 15(1), 129–134. <https://philol-zbirnyk.uzhnu.ua/index.php/> [in Ukrainian]
4. Soroka, Yu. (2014). Praktykuiuchy studenotsentrovanu osvitu: diahnostychni aspekty studentskykh ochikuvan [Practicing student-centered education: Diagnostic aspects of students' expectations]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody*, 32(1101), 190–194. [in Ukrainian]
5. Sosnytska, N. L., & Hlikman, S. V. (2017). Studentotsentrovanyi pidkhid do profesiinoi osvity v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Student-centered approach to professional education in the context of sustainable development of society]. *Naukovyi Visnyk Lotnoi Akademii. Seriia: Pedahohichni nauky*, (1), 377–381. [in Ukrainian]
6. Stebletskyi, A. L. (2020). Chynnyky zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Factors ensuring the quality of higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, (33), 31–40. <https://example-journal.org/article123> [in Ukrainian]
7. Bremner, N. (2021). *Learner-centredness*. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab002> [in English].
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 [in English].
9. Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: Five key changes to practice (2nd ed.). Jossey-Bass [in English].
10. Zembylas, M. (2022). Pedagogy of discomfort and trauma-informed education in crisis contexts. *Teaching in Higher Education*, 27(6), 763–776. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1877266> [in English].

Отримано: 02.10.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-2>
УДК 376.36:159.953:81'246.2

Гаєвська О. В.

кандидат філологічних наук,

докторант кафедри слов'янських мов Навчально-наукового інституту філології,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Київ, Україна

E-mail: olenasan@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6850-8757

ОСОБЛИВОСТІ МАТРИКС-ТРЕНІНГУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація

У статті висвітлюються вирішення проблем створення матрикс-тренінгу для формування пам'яті у дітей із розладами аутистичного спектра в білінгвальному середовищі. Аналізуються дослідження, які стосуються нових підходів до формування ключових когнітивних здібностей учнів, зокрема пам'яті як основної умови для подальшого навчання та соціалізації; використання онлайн-інструментів для створення інтерактивних завдань при тренуванні в дітей від 10 до 13 років навиків комунікації у білінгвальному середовищі. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз можливостей використання матрикс-тренінгу як когнітивно-розвивального інструменту для формування пам'яті у дітей із РАС в умовах двомовного навчання. Теоретичний аналіз та практичний досвід щодо впровадження матрикс-тренінгу в освітню діяльність для формування пам'яті у дітей із РАС показав, що такий підхід є ефективним для когнітивного навчання та сприяє розвитку оперативної пам'яті, генералізації навичок і мовленнєвої активності в учнів з розладом аутистичного спектра, зокрема в білінгвальному середовищі, за умов врахування індивідуальних особливостей кожного учня та створення для них особистих матриць за допомогою онлайн-інструментів. Перспективами подальших досліджень є розширення впровадження практики матрикс-тренінгів для різних навчальних дисциплін із метою покращення опанування учнями з РАС знань, умінь і навичок у білінгвальному середовищі. Це сприятиме формуванню міжмовних асоціацій та розвиватиме гнучкість пам'яті в межах зрозумілих мовленнєвих шаблонів. Виклики сьогодення обумовлюють необхідність подальшої апробації матрикс-тренінгу в навчальному процесі як інструменту спеціальної педагогіки, з урахуванням мовної диференціації, рівня підтримки дитини з РАС та її індивідуального когнітивного профілю.

Ключові слова: матрикс-тренінг, діти з розладами аутистичного спектра, онлайн-інструменти, інтерактивні вправи, білінгвальне середовище, парадигма пам'яті.

Вступ. Репрезентація пам'яті та дослідження, з нею пов'язані, мають міждисциплінарний характер. Вони проявляються актуалізацією феномена пам'яті, який відбиває когнітивні та технологічні зрушення в кожному окремому суспільстві в залежності від викликів часу. Багатим інструментарієм для відображення взаємин особистості та світу, зокрема і через парадигму пам'яті, оперує й освітній процес ХХІ ст. Він перебуває під впливом суттєвих змін у суспільстві, таких як цифровізація, інклюзія, впровадження нових методів навчання та ін. Однією з провідних тенденцій сучасної педагогіки є побудова індивідуалізованого освітнього середовища, що має охоплювати когнітивні, емоційні та мовні особливості кожного учня, зокрема тих, хто має розлади аутистичного спектра (РАС). З огляду на це зростає необхідність пошуку освітянами нових підходів до формування ключових когнітивних здібностей учнів, зокрема пам'яті, що є основною умовою для подальшого навчання та їхньої соціалізації. У цьому контексті, разом із інклюзивним підходом, у навчальний процес інтегруються двомовні (білінгвальні) моделі, які висувають нові вимоги до вчителів, тьюторів та батьків, зокрема в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Незважаючи на те що білінгвальне середовище є потужним інструментом для когнітивного розвитку учнів, воно може ускладнювати засвоєння інформації для дітей із РАС через проблеми обробки ними мовного матеріалу та труднощі з його узагальненням. При цьому одним із підходів, який може забезпечити поведінкову терапію та покращити процес формування пам'яті в учнів із РАС, є матрикс-тренінг (англ. matrix training) – метод навчання, що сприяє розвитку генеративних навичок учнів через комбінацію різних стимулів та реакцій, які організовані у вигляді матриці [5].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз можливостей використання матрикс-тренінгу як когнітивно-розвивального інструменту для формування пам'яті у дітей із РАС в умовах двомовного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти з розладами аутистичного спектра часто мають проблеми з розвитком мовлення, особливо це може проявлятися у білінгвальному середовищі. У зв'язку з цим є корисним метод матрикс-тренінгу, що передбачає систематичне впорядкування та вибір багатокomпонентних навчальних цілей як для індивідуального, так і для групового навчання [8].

Осос Дж.А. та ін. у своїй статті «Застосування матричного навчання для освоєння тактик кольору та форми за допомогою телемедицини» (англ. «The Use of Matrix Training to Teach Color-Shape Tacts Through Telehealth») аналізують ефективність використання матриць для формування тактів, тобто навичок вербального розпізнавання, кольору та форми у дітей із РАС, використовуючи дистанційний формат навчання як телереабілітацію. Вчені мали на меті визначити, чи зможе матрикс-тренінг сприяти генеративному навчанню, тобто формуванню здатностей у дітей переносити знання на нові комбінації кольору й форми, та перевірити ефективність телереабілітації у цьому контексті. У дослідженні взяли участь троє дітей (від 4 до 6 років) із діагнозом РАС. Вони мали обмежений словниковий запас та демонстрували труднощі в генеративному мовленні. Навчання проводилося через телетерапію (англ. telehealth), тобто дистанційно з використанням Zoom. При цьому кожна дитина проходила індивідуальну матричну програму, а також тестування на узагальнення комбінацій, яких вона не вивчала безпосередньо.

Автори створили матрицю 3×3, у якій по вертикалі розташовані кольори: червоний, синій, зелений; по горизонталі – форми: коло, квадрат, трикутник (табл. 1).

У результаті дослідження з'ясувалося, що всі троє учасників навчилися надавати правильні вербальні операнти (або відповіді) (англ. tacts) на незрозумілі для них комбінації кольору та форми. Крім цього, після навчання діти демонстрували генералізацію знань, тобто могли правильно називати нові поєднання, які не були безпосередньо включені в тренінг. Учені визначили, що використання діагонального навчання в матриці сприяє тому, що діти виводили нові знання з комбінацій, яких їх не навчали.

У контексті використання матричного навчання слід відмітити публікацію Бергманн С. та ін. «Порівняння процедур матричного навчання дітей з розладами аутистичного спектра» (2022) (англ. «Comparing Matrix-Training Procedures with Children with Autism Spectrum Disorder») [1]. Метою їхнього дослідження було проаналізувати, який тип матриці ефективніше формує генеративні мовленнєві навички у дітей із РАС: покроковий (англ. Stepwise matrix training) чи повномасштабний (англ. full-matrix) матрикс-тренінг.

Вчені визначають покроковий матрикс-тренінг як метод навчання від простого до складного, коли учень спочатку засвоює обмежену кількість комбінацій (наприклад, лише один рядок або одну колонку матриці), після чого поступово можуть додаватися нові елементи або комбінації в логічній послідовності, щоб сприяти генерації в учня нових фраз. Наприклад, дитині пропонується можливі варіанти словосполучень із прикметником «жовтий»: «жовтий м'яч», «жовтий капелюх», «жовта квітка», «жовтий лимон», «жовте курча» та ін.

При повномасштабному матрикс-тренінгу таблиця для проведення навчання складається таким чином, щоб об'єкти мали декілька варіантів поєднання словосполучень, наприклад, іменників із прикметниками: «жовтий м'яч», «синій м'яч», «жовта машина», «синя машина», «жовта трава», «зелена трава» та ін.

Варто звернути увагу на статтю Молтені Дж. та співавторів «Розвиток ігрових навичок у дітей з розладом спектра аутизму методом матричного навчання під контролем експертів» (2019) (англ. «Increasing play skills in children with autism spectrum disorder via peer-mediated matrix training») [5]. Вчені намагалися розвинути генеративні ігрові навички у дітей із РАС за допомогою матрикс-тренінгу, у якому інструкції надавалися однолітками, а не вчителями, терапевтами чи тьюторами. Такий підхід розглядався як доступна та ефективна соціальна модель втручання в освітній процес. У дослідженні взяли участь троє дітей із РАС (віком від 4 до 5 років), які мали обмежені ігрові навички, та задіяні троє однолітків, які виступали в ролі тренерів (англ. peer trainers) – їх заздалегідь навчили надавати інструкції, моделювати ігрову поведінку й підкріплювати відповіді інших дітей.

Подібну роботу провели Фрамpton С.Е. та ін. [4]. Вони аналізували ефективність матрикс-тренінгу як інструменту для навчання дітей із РАС (у дослідженні взяло участь 3 дитини віком від 3 до 6 років) тактильних відповідей на комбіновані ознаки (наприклад, колір + форма), що є надзвичайно важливим для формування генералізації мовлення у таких дітей. Метою їхнього дослідження було проаналізувати, чи дозволяє матрикс-тренінг ефективно навчити дітей із РАС називати нові комбінації кольору та форми, які не вивчалися безпосередньо, шляхом тренування лише обмеженої кількості прикладів. У результаті вчені дійшли висновку, що матрикс-тренінг допомагає учням успішно оволодіти новими, невивченими мовними комбінаціями.

Важливо відмітити публікацію Кюріел Е. та ін. «Систематичний огляд матричного навчання для осіб із розладом аутистичного спектра» в контексті аналізу досліджень, присвячених матрикс-тренінгу (matrix training) як інструменту навчання дітей та молоді з РАС для підвищення їхньої соціальної взаємодії, академічних умінь і мовлення [3]. Авторами було проаналізовано 27 емпіричних статей, опублікованих у 1985–2017 роках, що стосуються ефективності матричних стратегій для генералізації навичок дітей та молоді (від 2 до 21 року життя) з РАС, особливо у мовленні, соціальній взаємодії та академічних умінях. Вони з'ясували, що в більшості досліджень йдеться про те, що учні засвоювали навчальні комбінації, як, наприклад, «зелений м'яч», і демонстрували генералізовані навички на нові комбінації («синій м'яч»), які не вивчалися безпосередньо. При цьому генералізація була успішнішою, коли вчителі використовували повномасштабний тренінг порівняно з покроковим.

Таблиця 1

Приклад матриці, згідно з дослідженням Осос Дж.А. та ін. [8]

	Коло/circle	Квадрат/square	Трикутник/triangle
Червоний/red	+		+
Синій/blue		+	
Зелений/green	+		

Таблиця 2

**Порівняння покрокового та повномасштабного матрикс-тренінгу,
згідно з проаналізованими науковими дослідженнями**

Характеристика методу	Full-Matrix Training (повномасштабний)	Stepwise Matrix Training (покроковий)
Мета	Швидке формування навички генерації нових комбінацій	Поступова генерація через повторюване навчання
Принципи	Однотимчасне навчання фразам із використанням діагоналі матриці (вибірково з усіх рядків/стовпчиків)	Поступове навчання, що передбачає спочатку один рядок/стовпчик, потім інші
Навчальні приклади	Наприклад, «жовта машина», «синя куля», «зелений м'яч» та ін.	Спочатку засвоюються словосполучення, наприклад, «жовта машина», «жовта куля», а потім пропонуються інші варіанти: «синя машина», «синя куля» та ін.
Когнітивне навантаження	Вимагає від учнів гнучкості та узагальнення інформації	Помірне узагальнення даних та фокусування учнів на послідовності
Ефективність для дітей із РАС	Підходить дітям із високим рівнем мовлення або пам'яті	Рекомендовано для дітей із початковим рівнем комунікації
Генерація нових фраз	Очікується після короткого тренінгу	Формується поступово та залежить від етапу навчання
Використання в білінгвальному середовищі	Пропонується для узагальнення в обох мовах	Пропонується при адаптації теми та лексики в кожній мові
Час навчання	Короткий, але інтенсивний	Довгий, але передбачає легке сприйняття учнями мовленнєвого матеріалу
Основні наукові дослідження, на які ми орієнтувалися	Фрамpton С.Е. та ін. (2019), Бергманн С. та ін. (2022), Кюріел Е. (2019, 2020)	Осос Дж.А. та ін. (2022), Молтені Дж. та ін. (2019)

Кюріел Е. та ін. (2020) у своєму дослідженні «Генеративне визначення часу у дорослих з інвалідністю: підхід матричного навчання» (англ. «Generative time telling in adults with disabilities: A matrix training approach») навчали за допомогою матрикс-тренінгу дорослих (учасник А – 27 років, учасник В – 26 років, учасник С – 25 років) із РАС розпізнавати час, використовуючи повномасштабні матриці: у горизонтальній позиції (рядки) зазначалися години (наприклад, 1:00, 2:00, 3:00 тощо), у вертикальній позиції (стовпці) зазначалися хвилини (наприклад, :00, :15, :30, :45 тощо) [2]. Вчені навчали учасників діагональним комбінаціям (наприклад, 1:00, 2:15, 3:30, 4:45 та ін.), а потім перевіряли, чи можуть учасники «згенерувати» нові комбінації, яких вони не вчили безпосередньо. В результаті процесу навчання всі троє учасників успішно генералізували вміння та точно називали час для комбінацій, які не входили до навчального набору. Це довело, що матрикс-тренінг є ефективним методом формування генеративних навичок у дорослих з інтелектуальними порушеннями.

Хоча дослідження проводилося з дорослими, принцип комбінаторного тренінгу, як, наприклад, «цифра + позиція стрілки» або «іменник + дієслово», є універсальним для навчання генеративного мовлення та формування пізнавальних навичок у дітей.

Слід відмітити наукову роботу Джин Лю та ін. «Атипове когнітивне навчання через тренування, і нейропластичність та їх зв'язок із наполегливістю на одноманітності у дітей з аутизмом» (2023) (англ. «Atypical cognitive training-induced learning and brain plasticity and their relation to insistence on sameness in children with autism») [6].

Вони не використовували матриці у вигляді повномасштабного чи покрокового матрикс-тренінгу, як це роблять у прикладному аналізі поведінки (АВА), однак дослідження має ключове значення для розуміння, чому матрикс-тренінг може бути ефективним або неефективним у дітей із РАС, особливо з огляду на їхню тенденцію до наполягання на одноманітності (insistence on sameness, IS). Так, автори вивчали нейропластичність і навчання у дітей із РАС, які проходили когнітивні тренінги (завдання на увагу, пам'ять, вивчення правил). Ними було з'ясовано, що деякі діти з високим рівнем наполегливості на одноманітності (IS) демонструють меншу нейропластичність, тобто зміну мозкової активності у відповідь на навчання. Крім цього, науковці використовували функціональне МРТ (fMRI) до і після когнітивного тренінгу для оцінювання зміни у функціонуванні мозку, зокрема в дорсолатеральній префронтальній корі, яка відповідає за контроль поведінки, когнітивну гнучкість і оновлення робочої пам'яті.

З огляду на результати дослідження Джин Лю та ін. [6], матрикс-тренінг має бути побудований так, щоб акцентувати увагу вчителів та тренерів на формуванні генеративного мислення й когнітивної гнучкості учнів, тобто на вміннях комбінувати раніше опановані знання в нові конструкції. Це зумовлено тим, що діти з високим IS можуть демонструвати труднощі з узагальненням інформації, оскільки вони схильні дотримуватися фіксованих схем. Це може пояснювати, чому для деяких учнів потрібна додаткова адаптація матрикс-методик (наприклад, використання віртуальної реальності (VR), візуальної підтримки або покрокового тренінгу). Результати зазначеного дослідження підтверджують думку, що навчання через варіативність, як у матрикс-тренінгу, має потенціал щодо формування когнітивної гнучкості та адаптивності в білінгвальному середовищі та прямо пов'язане з підвищенням пластичності мозку.

Монтельбано Б. досліджує ефективність використання матрикс-тренінгу для розвитку узагальнених інтравербальних відповідей у дітей із РАС, тобто вербальних відповідей на мовленнєві підказки, без візуальної підтримки (наприклад: «Що ти робиш з виделкою?» – «Їм») [7] (табл. 3).

Таблиця 3

Приклад матриці в дослідженні Монтельбано Б. «Using Matrix Training to Increase Generalized Responding to Intraverbals in Children with Autism» (2023)

	at school	at the park	at home
Mom	Mom works at school.	Mom walks at the park.	Mom cooks at home.
Dad	Dad teaches at school.	Dad runs at the park.	Dad sleeps at home.
Brother	Brother reads at school.	Brother plays at the park.	Brother watches TV at home.

Пояснення до таблиці 3: рядки – це іменники (люди, об'єкти – Mom, Dad, Brother); стовпці – це ситуації, дії або місця (at school, at the park, at home).

Згідно з дослідженням вченого, матриці для роботи з дітьми з РАС у білінгвальному середовищі повинні мати за основну мету формування генеративного мовлення в інтравербальних вправах із використанням матрикс-тренінгу для дітей з розладами аутистичного спектра в білінгвальному середовищі.

Таблиця 4

Матриця-тренінг для таких питань, як «Що ти робиш з...?»/«What do you do with...?», побудована за дослідженням Монтельбано Б. «Using Matrix Training to Increase Generalized Responding to Intraverbals in Children with Autism» (2023)

	яблуко/an apple	виделка/a fork	зубна щітка/a toothbrush	книга/a book	м'яч/a ball
їм/eat	+				
тримаю/hold		+		+	+
читаю/read				+	
кидаю/throw					+
чищу/brush			+		

За вище зазначеною матрицею дитині можуть бути задані такі питання:

«Що ти робиш з м'ячем?» – «Я кидаю м'яч»/«What do you do with a ball?» – «I throw the ball»

«Що ти робиш з зубною щіткою?» – «Я чищу зуби»/«What do you do with a toothbrush?» – «I brush my teeth»

Дитина навчається лише по діагоналі (наприклад, «їм яблуко», «тримаю виделку» та ін.).

Потім її просять скласти нові комбінації: наприклад, якщо навчено «їм яблуко» і «тримаю виделку», дитина може генерувати фрази «їм виделкою» або «тримаю яблуко».

Вищерозглянуті дослідження надали нам підстави випробування матрикс-тренінгів для побудови індивідуальних траєкторій навчання дітей із РАС у білінгвальному середовищі з метою формування та розвитку у них пам'яті.

Відповідно до проаналізованих нами досліджень, важливим при плануванні матрикс-тренінгу з метою формування пам'яті дітей із РАС є індивідуальний підхід до учня, згідно з його особливостями такого розладу. При цьому слід орієнтуватися на затверджені протоколи щодо визначення ступеня РАС [10].¹

Варто відмітити, що аналіз результатів цих тестів може допомогти скласти індивідуальну траєкторію навчання учня з РАС та побудувати необхідну матрицю для його адаптації у білінгвальному середовищі та формування пам'яті.

Наприклад, нами була обрана така стратегія навчання учнів із РАС з метою формування пам'яті для адаптації їх у білінгвальному середовищі: пропонувалися рисунки, що були згенеровані за допомогою штучного інтелекту (ШІ) згідно з конкретно поставленим завданням на платформі GPT, а саме: «сформувати рисунки для складання простих речень щодо дій різних об'єктів при навчанні учнів із РАС у білінгвальному середовищі» (рис. 2).

¹ Так, в Уніфікованому клінічному протоколі первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації (параграф 2.1.1. Остаточна діагностика розладів РАС) зазначаються основні діагностичні критерії МКХ-10, які охоплюють характеристики таких діагнозів, як:

F84.0 Дитячий аутизм; F84.1 Атиповий аутизм; F84.1.10 Атиповість за віком початку; F84.1.11 Атиповість за симптоматикою; F84.1.12 Атиповість як за віком початку, так і за симптоматикою; F84.3 Інший дезінтеграційний розлад у дитячому віці; F84.4 Гіперактивний розлад, асоційований з розумовою відсталістю та стереотипними рухами; ін.

Слід зазначити, що вчителі, батьки, тьютори та інші учасники взаємодії з учнями із РАС можуть визначати індивідуальні проблеми дітей щодо РАС за онлайн-тестами, наприклад:

M-CHAT-R/F (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised за адресою: https://www.autismspeaks.org/screen-your-child?utm_source=chatgpt.com) – безкоштовно доступний тест через Autism Speaks; використовується для первинного скринінгу дітей у віці 16-30 місяців;

AQ (Autism Spectrum Quotient за адресою: https://psychology-tools.com/test/cast?utm_source=chatgpt.com), CAST та ін., що допомагають визначити рівень аутистичних рис.

Так, наприклад, дитина пройшла тест CAST і ми отримали результат (рис. 1), який вказує, що у неї є певні соціально-комунікативні труднощі та можливі розлади спектра аутизму, а саме: було отримано 24 бали з 31, що є достатньо високим, щоб рекомендувати консультацію з дитячим психіатром, психологом або спеціалістом із РАС, а також комплексну діагностику за стандартами, наприклад, DSM-5 або ADOS-2, та підтримку в навчанні, мовленні, соціалізації. При цьому слід зазначити, що CAST є лише скринінгом, він не дає остаточного висновку, але може сигналізувати про необхідність подальшої професійної оцінки психологічного стану дитини та подальшого розвитку її пам'яті.

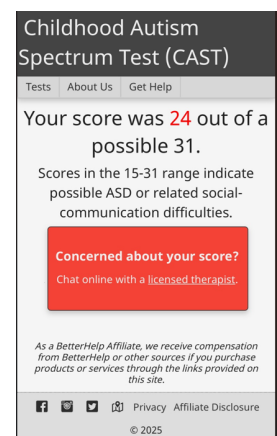


Рис. 1



Рис. 2. Рисунок, згенерований GPT для формування пам'яті у дітей із РАС

Наведемо за рисунком 1 приклад мовної матриці для учня з помірним рівнем аутизму (рівень 2, згідно з DSM-5), який має базову здатність до формулювання простих речень, але потребує підтримки в генералізації мовлення (запитання-відповіді) в різних ситуаціях.

Ми створювали вправи за допомогою сервісу LearningApps, мотивували учня навчатися через гру (рис. 3) та надавали можливість інтерактивного навчання.

Таблиця 5

Приклад матриці за рисунком 2, який допомагає учню сформулювати прості речення українською та англійською мовами, що повідомляють дії об'єктів, зображених на ньому.

	Дівчина/girl	Хлопчик/boy	Собака/ dog
Плаває/swim	Дівчина плаває/ The girl is swimming	Хлопчик плаває/ The boy is swimming	Собака плаває/ The dog is swimming
Ловить рибу/ catch fish	Дівчина ловить рибу/ The girl catches fish	Хлопчик ловить рибу/ The boy is fishing	Собака ловить рибу/ The dog catches fish
Спить/sleep	Дівчина спить/The girl is sleeping	Хлопчик спить/The boy is sleeping	Собака спить/ The dog is sleeping
Сидить/sits	Дівчина сидить/The girl is sitting	Хлопчик сидить/The boy is sitting	Пес сидить/The dog is sitting
Стоїть/stands	Дівчина стоїть/The girl is standing	Хлопчик стоїть/The boy is standing	Собака стоїть/The dog is standing

Introduction (optional)

Питання

Питання: Підказка:

Відповідь:

☒ Правильно?

Відповідь: Підказка:

☒ Правильно?

Відповідь: Підказка:

☐ Правильно?

Відповідь: Підказка:

☐ Правильно?

Рис. 3. Фрагмент створення завдання у сервісі LearningApps процес створення вправи для рисунку 2

Згідно з рисунком 2, на рисунку 3 учням було запропоновано завдання, після виконання якого, якщо дана правильна відповідь, їм можна переходити до наступних завдань (рис. 4).

При виконанні завдання учень може подивитися за необхідністю підказку українською мовою, натиснувши на літеру «і» в правому кутку кожної відповіді (рис. 5). Якщо завдання виконане правильно, з'являється веселий смайл (рис. 6).

Слід зазначити, що ШП запропонував для формування пам'яті у дітей із РАС, які мають опановувати дві мови, два рисунки, що повторюють дії об'єктів, але в різні пори року. Ми погоджуємося з такою пропозицією, оскільки учням слід орієнтуватися у різних ситуаціях та вирішувати проблеми діяльності в певних умовах середовища.

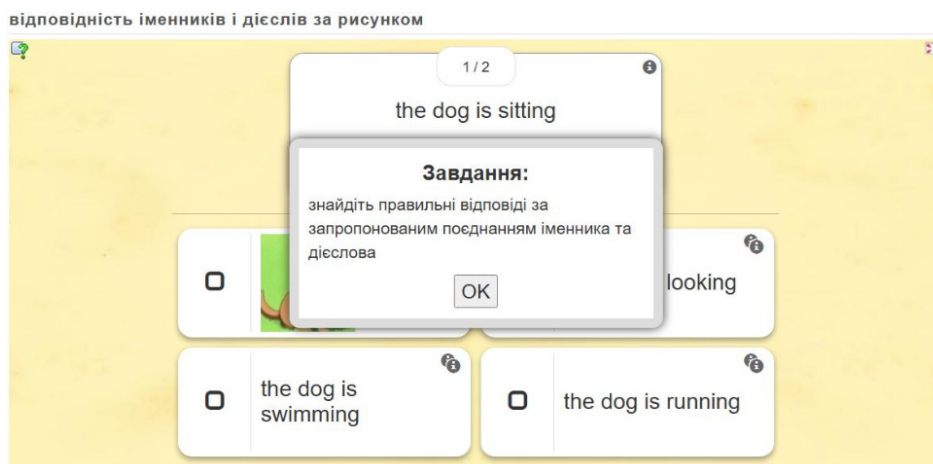


Рис. 4. Відображення завдання для учнів, згідно з рисунком 1

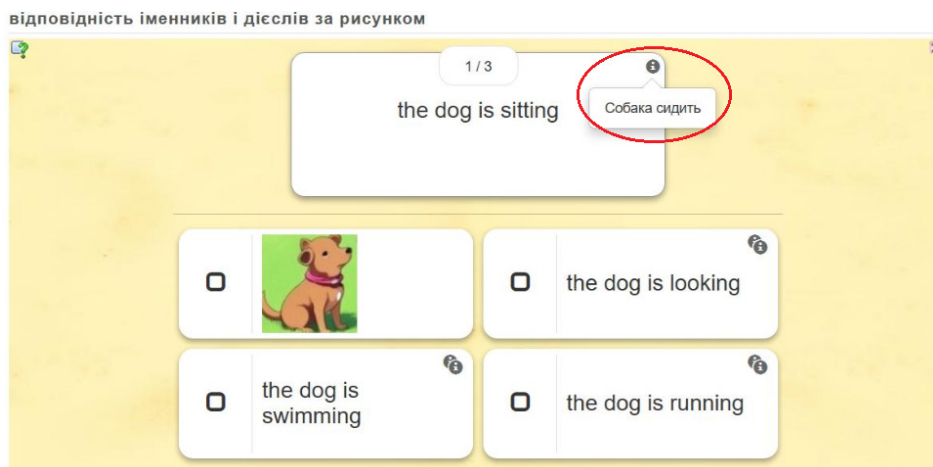


Рис. 5. Зображення вправи з підказкою українською мовою, відповідно до рисунку 2



Рис. 6. Зображення результату виконання вправи, відповідно до рисунку 3, за умови правильно виконаного учнем завдання



Рис. 7. Рисунок, згенерований GPT, для розвитку пам'яті у дітей із РАС щодо зміни пори року при вирішенні ними завдання аналізу ситуацій діяльності об'єктів на тій самій місцевості та з тими самими об'єктами, що на рисунку 1

Так, ШІ було запропоновано ту саму ситуацію, відображену на рисунку 2, у зимовий час (рис. 7).

Варто відмітити, що ШІ згенерував рисунок, який не відповідає діям об'єктів на рисунку 2. Це має позитивно впливати на навчання учнів з РАС у білінгвальному середовищі, оскільки не сприяє створенню шаблонів їхніх відповідей, а вимагає замислюватися та спостерігати, які нові дії з'явилися у об'єктів при зміні часу та ситуації. Важливим для навчання є те, що, відповідно до сезону, змінився одяг у героїв сцени: пальто, шапки різного кольору, інше взуття тощо. Це потребує додаткових завдань і матриць для дитини, які будуть сприяти її розумінню та запам'ятовуванню функцій одягу відповідно до сезону, його категорій, характеристик та, у подальшому, стану (новий, старий). Відповідно можуть бути розроблені матриці за такими пропозиціями:

– функції одягу відповідно до сезону: мають бути орієнтовані на такі потреби людини, як, наприклад, захист від холоду (англ. protect from cold), захист голови від снігу (англ. protect the head from snow), зігрівання ніг (англ. keep feet warm);

– категорії одягу: може класифікуватися за частинами тіла або функціями, як, наприклад, верхній одяг (пальто/coat, куртка/jacket), головні убори (шапка/hat, капюшон/hood), взуття (чоботи/boots, черевики/shoes), зимові аксесуари (рукавички/gloves, шарф/scarf);

– опис характеристик одягу: червоне пальто/red coat; вовняна шапка/woolen hat; велика куртка/big jacket; теплі чоботи/warm boots; день/ніч, зима/літо/осінь/весна та ін.

Так, згідно з рисунками 2 та 7 можна побудувати багато матриць, відповідно до різних цілей, як, наприклад, опис одягу, опис сезону та пейзажу, опис дій об'єктів, порівняння ситуацій, зображених на рисунку 2 і 7, та ін.

Наведемо приклади матриць за рисунком 7 у таблицях 6 та 7.

Нами були опробовані матриці, побудовані за рисунками 2 та 7, що представлені в таблицях 5–7. У заняттях брали участь 4 учня (трое з рівнем 2 та один із рівнем 3, згідно з DSM-5). Учні з рівнем 2 вдало виконали завдання

Таблиця 6

Приклад матриці за рисунком 7, який допомагає учню сформулювати прості речення українською та англійською мовами, що повідомляють про дії об'єктів, зображених на ньому

	stands/стоїть	looks/дивиться	smiles/усміхається
Boy/хлопчик	The boy stands/Хлопчик стоїть	The boy looks/Хлопчик дивиться	The boy smiles/Хлопчик усміхається
Girl/дівчинка	The girl stands/Дівчинка стоїть	The girl looks/Дівчинка дивиться	The girl smiles/Дівчинка усміхається
Dog/собака	The dog stands/Собака стоїть	The dog looks/Собака дивиться	The dog smiles/Собака усміхається

Таблиця 7

Приклад матриці за рисунком 7, який допомагає учню сформувати прості речення українською та англійською мовами, що окреслюють вигляд та позицію об'єктів, зображених на ньому

	wears a hat/y шапці	is near the boat/біля човна
Boy	The boy wears a hat	The boy is near the boat
Girl	The girl wears a hat	The girl is near the boat
Dog	The dog wears a scarf	The dog is near the boat

та змогли в результаті описати рисунки 2 і 7. Учень із рівнем 3 проявляв нерозуміння завдань, нервував та замикався в собі, перестаючи контактувати з учителем. Це пояснюється тим, що діти з високим рівнем «insistence on sameness» (наполягання на однаковості) [6] уникають змін, повторюють ті самі шаблони відповідей, можуть відповідати лише типовими реченнями (наприклад, «хлопчик стоїть»), ігноруючи варіативність. Вчені пропонують для таких учнів поступове введення нових елементів з візуальною підтримкою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз та практичний досвід впровадження матрикс-тренінгу в освітню діяльність для покращення у дітей із РАС пам'яті дав нам можливість стверджувати, що такий підхід є ефективним для когнітивного навчання та сприяє розвитку оперативної пам'яті, генералізації навичок і мовленнєвої активності в учнів із розладом аутистичного спектра, зокрема в білінгвальному середовищі, за умови врахування індивідуальних особливостей кожного учня та створення для них особистих матриць.

Практичний компонент дослідження підтверджує, що застосування повномасштабного (full-matrix) або покрокового (stepwise) матрикс-тренінгу в поєднанні з візуальною підтримкою (ілюстрації, анімовані GIF, символи PECS та ін.) має позитивний вплив на вербальну пам'ять, концентрацію уваги та мовленнєву генерацію у дітей з РАС рівня 2 підтримки (згідно з DSM-5). Крім цього, в умовах білінгвального освітнього середовища матрикс-тренінг дозволяє зменшити когнітивне навантаження, сприяє формуванню міжмовних асоціацій та розвиває гнучкість пам'яті в межах зрозумілих мовленнєвих шаблонів. Результати дослідження засвідчили необхідність подальшої апробації матрикс-тренінгу в навчальному процесі учнів із РАС як інструменту спеціальної педагогіки, з урахуванням мовної диференціації, рівня підтримки дитини та її індивідуального когнітивного профілю в контексті інструментарію для відображення взаємин Особистості та Світу через парадигму пам'яті, якою оперує сучасний освітній вектор.

Список використаних джерел

1. Міністерство охорони здоров'я України. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації. Розлади аутистичного спектра (глибокі розлади розвитку) : наказ № 341 від 15 червня 2015 р. Київ : МОЗ України, 2015.No. 341. https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_341_ykpm_d_autism.pdf
2. Bergmann S., Van Den Elzen G., Kodak T., et al. Comparing matrix-training procedures with children with autism spectrum disorder. *The Analysis of Verbal Behavior*. 2022. 38. 24–53. <https://doi.org/10.1007/s40616-022-00167-8>.
3. Curiel E., Curiel H., Li A. Generative time telling in adults with disabilities: A matrix training approach. *Behavioral Interventions*. 2020. 35(4). 784–798. <https://doi.org/10.1002/bin.1714>.
4. Curiel E. S. L., Axe J. B., Sainato D. M., Goldstein H. Systematic review of matrix training for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2019. 35(1). 55–64. <https://doi.org/10.1177/1088357619881216>.
5. Frampton S. E., Thompson T. M., Bartlett B. L., Hansen B., Shillingsburg M. A. The use of matrix training to teach color-shape facts to children with autism. *Behavior Analysis in Practice*. 2019. 12(2). 320–330. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00288-4>.
6. Hatzenbuehler E. G., Molteni J. D., Axe J. B. Increasing play skills in children with autism spectrum disorder via peer-mediated matrix training. *Education and Treatment of Children*. 2019. 42(3). 295–320. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26736478>.
7. Liu J., Chang H., Abrams D. A., Kang J. B., Chen L., Rosenberg-Lee M., Menon V. Atypical cognitive training-induced learning and brain plasticity and their relation to insistence on sameness in children with autism. *eLife*. 2023. 12. e86035. <https://doi.org/10.7554/eLife.86035>.
8. Montalbano B. A. *Using matrix training to increase generalized responding to intraverbals in children with autism* (Doctoral dissertation, Capella University). 2023. ProQuest Dissertations & Theses Global, ID: 30247805. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/4bf9e669b7beecde74ec92524677f8a3/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>.
9. Osos J. A., Higbee T. S., Lindgren N. A., et al. The use of matrix training to teach color–shape facts through telehealth. *The Analysis of Verbal Behavior*. 2024. 40. 118–134. <https://doi.org/10.1007/s40616-023-00193-0>.
10. Santos C. L. D., Barreto I. I., Floriano I., Tristão L. S., Silvinato A., Bernardo W. M. Screening and diagnostic tools for autism spectrum disorder: Systematic review and meta-analysis. *Clinics (São Paulo)*. 2024. 79. 100323. <https://doi.org/10.1016/j.clinsp.2023.100323>.

Gayevska O. V.

Candidate of Philological Sciences,

Doctoral candidate at the Department of Slavic Languages of the Educational and Scientific Institute of Philology,

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kyiv, Ukraine

E-mail: olenasan@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6850-8757

HARNESSING MATRIX TRAINING FOR MEMORY FORMATION IN CHILDREN WITH ASD IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Abstract

The article highlights the solutions to problems related to the creation of matrix training for the formation of memory in children with autism spectrum disorders (ASD) in a bilingual environment. The studies that are analyzed concern new approaches to the development of key cognitive abilities of students, in particular memory as the main condition for further learning and their

socialization; the usage of online tools for creating interactive tasks in training communication skills in children aged 10 to 13 in a bilingual environment. The purpose of the article is the theoretical substantiation and practical analysis of the possibilities of using matrix training as a cognitive-developmental tool for the formation of memory in children with ASD under the conditions of bilingual education. Theoretical analysis and practical experience regarding the implementation of matrix training into educational activity for the formation of memory in children with ASD showed that such an approach is effective for cognitive learning and contributes to the development of working memory, the generalization of skills, and speech activity in students with autism spectrum disorders, particularly in a bilingual environment, provided that the individual characteristics of each student are taken into account and personal matrices are created for them using online tools. The prospects of further research consist in expanding the implementation of matrix training practices for different academic disciplines with the aim of improving the acquisition of knowledge, abilities, and skills by students with ASD in a bilingual environment. This will contribute to the formation of cross-linguistic associations and the development of memory flexibility within familiar speech patterns. The challenges of the present determine the need for further testing of matrix training in the educational process as a tool of special pedagogy, taking into account language differentiation, the level of support for a child with ASD, and their individual cognitive profile.

Key words: matrix training, children with autism spectrum disorders, online tools, interactive exercises, bilingual environment, memory paradigm.

References

1. Ministerstvo okhorony zdorov'ia Ukrainy. (2015). *Unifikovanyi klinichniy protokol pervynnoi, vtorynnoi (spetsializovanoi), tretynnoi (vysokospetsializovanoi) medychnoi dopomohy ta medychnoi reabilitatsii. Rozlady autystychnoho spektra (rozlady zahalnoho rozvytku)* [Unified clinical protocol of primary, secondary (specialized), tertiary (highly specialized) medical care and medical rehabilitation. Autism spectrum disorders (pervasive developmental disorders)]. Nakaz Ministerstva okhorony zdorov'ia Ukrainy vid 15.06.2015 No. 341. Retrieved from https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_341_ykpmnd_autism.pdf [in Ukrainian].
2. Bergmann, S., Van Den Elzen, G., Kodak, T., et al. (2022). Comparing matrix-training procedures with children with autism spectrum disorder. *The Analysis of Verbal Behavior*, 38, 24–53. <https://doi.org/10.1007/s40616-022-00167-8> [in English].
3. Curiel, E., Curiel, H., & Li, A. (2020). Generative time telling in adults with disabilities: A matrix training approach. *Behavioral Interventions*, 35(4), 784–798. <https://doi.org/10.1002/bin.1714> [in English].
4. Curiel, E. S. L., Axe, J. B., Sainato, D. M., & Goldstein, H. (2019). Systematic review of matrix training for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/1088357619881216> [in English].
5. Frampton, S. E., Thompson, T. M., Bartlett, B. L., Hansen, B., & Shillingsburg, M. A. (2019). The use of matrix training to teach color-shape facts to children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 12(2), 320–330. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00288-4> [in English].
6. Hatzenbuehler, E. G., Molteni, J. D., & Axe, J. B. (2019). Increasing play skills in children with autism spectrum disorder via peer-mediated matrix training. *Education and Treatment of Children*, 42(3), 295–320. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26736478> [in English].
7. Liu, J., Chang, H., Abrams, D. A., Kang, J. B., Chen, L., Rosenberg-Lee, M., & Menon, V. (2023). Atypical cognitive training-induced learning and brain plasticity and their relation to insistence on sameness in children with autism. *eLife*, 12, e86035. <https://doi.org/10.7554/eLife.86035> [in English].
8. Montelbano, B. A. (2023). *Using matrix training to increase generalized responding to intraverbals in children with autism* (Doctoral dissertation, Capella University). ProQuest Dissertations & Theses Global, ID: 30247805. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/4bf9e669b7beecde74ec92524677f8a3/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar> [in English].
9. Osos, J. A., Higbee, T. S., Lindgren, N. A., et al. (2024). The use of matrix training to teach color-shape facts through telehealth. *The Analysis of Verbal Behavior*, 40, 118–134. <https://doi.org/10.1007/s40616-023-00193-0> [in English].
10. Santos, C. L. D., Barreto, I. I., Floriano, I., Tristão, L. S., Silvinato, A., & Bernardo, W. M. (2024). Screening and diagnostic tools for autism spectrum disorder: Systematic review and meta-analysis. *Clinics (São Paulo)*, 79, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.clinsp.2023.100323> [in English].

Отримано: 01.10.2025

Рекомендовано: 30.10.2025

Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-3>
УДК 37.091.313:796]:613

Домбровський А. Е.

аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: sofkd23.dombrovskiy@kpnpu.edu.ua

ORCID: 0009-0001-9466-3475

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті розкрито сутність поняття «здоров'язбережувальна діяльність» і «здоров'язбережувальна компетентність». Наголошено на важливості міжпредметної інтеграції як ефективного засобу реалізації компетентнісного підходу на уроках фізичної культури. Виокремлено напрями інтеграції фізичної культури з іншими навчальними предметами. Обґрунтовано доцільність цілісного підходу до формування в школярів навичок здорового способу життя через гармонійне поєднання знань і практичного досвіду. Визначено основні компоненти, критерії, показники й рівні готовності учнів до здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичної культури. Проаналізувавши особливості інтегрування інших дисциплін на уроках фізичної культури й особливості застосування інтегративного підходу, виокремили компоненти: когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий. Критерієм першого компонента вказано систему знань про здоров'я, чинники його збереження, основи анатомії, фізіології, безпеки життєдіяльності. Критерієм другого – сформованість навичок і вміння застосовувати знання в повсякденному житті, фізичних вправах, режимі дня. Критерієм третього компонента є ступінь вираженості потреби учня у формуванні культури здоров'я, інтересу до теоретичних питань, мотивації й інтересу до практичних дій у сфері охорони та зміцнення здоров'я. Критерій четвертого – здатність до самоконтролю, саморегуляції, вольових зусиль для досягнення оздоровчих цілей, формування стійкої емоційної поведінки, а також таких якостей особистості, як організованість, відповідальність, обов'язок, честь, гідність. Визначено рівні (високий, достатній, середній, низький) відповідно до ступеня вираженості критеріїв і показників кожного компонента. Підсумовано, що використання інтегрованих методик на уроках фізичної культури сприяє розвитку знань, мотивації та практичних навичок здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'язбережувальна діяльність, міжпредметна інтеграція, здоров'язбережувальна компетентність, фізична культура, шкільна освіта, здоровий спосіб життя, компетентнісний підхід, компоненти, критерії, показники, рівні готовності.

Вступ. Здоров'я є одним із ключових факторів повноцінного розвитку особистості й досягнення життєвих цілей. У сучасному суспільстві, яке характеризується високою інтенсивністю розумової та фізичної діяльності, вагоме значення має формування готовності учнів до здоров'язбережувальної діяльності. Особливу роль у цьому процесі відіграє міжпредметна інтеграція, зокрема на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Важливим складником гармонійного розвитку школярів у навчальному процесі є набуття ними компетентності у сфері збереження та зміцнення здоров'я. Це особливо актуально в умовах погіршення стану здоров'я молоді й зростання впливу соціально-інформаційних факторів. Уроки фізичної культури, будучи інтегративним простором для гармонійного поєднання знань з біології, хімії та основ здоров'я, мають великий потенціал для реалізації міжпредметної інтеграції у формуванні здоров'язбережувальної компетентності.

Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю розроблення інтегрованих методик навчання, що сприяють підвищенню інтересу школярів до фізичної культури та формують стійкі навички здорового способу життя. Дослідження цієї проблеми допоможе вдосконалити освітні програми, розробити ефективні методи моніторингу рівня здоров'язбережувальної компетентності учнів і сприятиме поліпшенню їхнього фізичного стану.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що підготовка учнів до здоров'язбережувальної діяльності є важливим напрямом сучасної освіти. Так, використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі вивчали Н. Башавець, С. Гримблат, Б. Долинський, Д. Воронін, Ю. Кобяков, Ю. Палічук та ін. Дослідження показують, що інтеграція знань із різних предметів сприяє більш ефективному засвоєнню здоров'язбережувальних технологій. Означені проблеми намагалися вирішити такі науковці: Г. Апанасенко, В. Бабич, Л. Безугла, О. Бондаренко, І. Брехман, В. Горашук, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, Л. Лубишева, Ю. Мельник, О. Шаповал, І. Яковлева й ін. Міжпредметна інтеграція на уроках фізичної культури дає змогу поєднувати знання з біології, хімії, основ здоров'я та соціальних наук.

Мета статті – визначити компоненти, критерії, показники й рівні готовності учнів до здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти й окреслити підходи до її формування через інтеграцію предметів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні суспільні виклики, пов'язані зі зниженням рівня фізичної активності та погіршенням стану здоров'я школярів, зумовлюють необхідність формування готовності учнів до здоров'язбережувальної діяльності в процесі підготовки на уроках фізичної культури. Дослідження показують, що в умовах швидкої цифровізації та збільшення навчальних навантажень у дітей зменшується мотивація до рухової активності, що негативно впливає на їхнє фізичне й психічне здоров'я. Задля уникнення цих проблем важливим завданням є формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, котра не лише забезпечує їхню фізичну активність, а й формує відповідальне ставлення до власного здоров'я, сприяє усвідомленому вибору здорового способу життя. Уважаємо, що процесу ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності сприятиме:

- інтеграція знань із різних предметів на уроках фізичної культури;
- співпраця педагогів, медичних працівників і психологів;
- залучення учнів до активних освітніх практик (дослідження, проєкти, експериментальна діяльність);
- формування здоров'язбережувального середовища в школі (активні перерви, спортивні заходи тощо).

Міжпредметна інтеграція дає змогу ефективно об'єднувати знання з біології, медицини, основ здоров'я та фізичної культури, створюючи цілісну систему здоров'язбережувального навчання. Інтегративний підхід на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти має застосовуватися з урахуванням сучасної концепції інтеграції в освіті, яка базується на теоретичних принципах:

- системної ідеї розуміння інтеграції як результату систематизації освітнього процесу;
- усвідомленні міжпредметної інтеграції як сучасної тенденції оновлення змісту освіти, актуалізації природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності;
- комплексній інтеграції, що забезпечує створення умов для цілісного пізнання світу, розвитку свободи мислення, формування креативності учнів і здатності системно мислити при розв'язанні практичних завдань;
- побудові процесу навчання на компліментарності різних форм пізнання й засвоєння дійсності [10, с. 72].

Застосування інтегративного підходу на уроках фізичної культури дає змогу ефективніше формувати здоров'язбережувальну компетентність, а також розвивати готовність учнів до здоров'язбережувальної діяльності шляхом поєднання змісту кількох дисциплін (таблиця 1).

Таким чином, міжпредметна інтеграція створює умови для всебічного формування здоров'язбережувальної поведінки школярів, дає змогу зробити навчання змістовнішим, практичнішим і ближчим до реального життя.

Аналізуючи праці науковців, погоджуємося, що формування готовності визначається як процес утворення вчителем моделі майбутньої здоров'язбережувальної діяльності й залежить від отриманих у процесі підготовки відповідних знань, умінь і навичок, а також сформованого рівня компетентності. Отже, готовність визначаємо як «загальну характеристику розвитку, навчання й виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення» [7, с. 335]. Дослідивши наукові бачення про структуру готовності учнів до здоров'язбережувальної діяльності та проаналізувавши особливості інтегрування інших дисциплін на уроках фізичної культури й особливості застосування інтегративного підходу, виокремлюємо такі компоненти: *когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий*.

Термін «критерій», безперечно, є ширшим поняттям, ніж показник, і як характеристика педагогічного явища чи об'єкта може мати кілька показників, тобто показники фактично є складниками критерію. Під критеріями підготовки в школі розуміємо набір ознак, що відображають окремі аспекти навчальних досягнень. Показники ж слугують кількісними та якісними характеристиками цих критеріїв, які необхідно дослідити й оцінити, причому оцінка має бути реальною та зрозумілою [13]. Показниками можуть бути такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей (сми́слів), здатність долучатися до виконання різних видів діяльності, проявити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [6, с. 156]. Тобто критерій визначаємо принципом оцінювання ефективності, а показники – кількісними характеристиками явища. Критерії визначаємо відповідно до індивідуальності, систематичності, достатньої кількості даних про оцінки, тематичної спрямованості, об'єктивності, умотивованості оцінок, єдності вимог з боку того, хто контролює, оптимальності, усебічності, дієвості й гуманності [1].

Когнітивно-знаннєвий компонент характеризується таким критерієм: система знань про здоров'я, чинники його збереження, основи анатомії, фізіології, безпеки життєдіяльності, і містить показники:

- знання про чинники впливу на здоров'я;
- розуміння ролі фізичної активності;

Таблиця 1

**Використання міжпредметної інтеграції на уроках фізичної культури
в закладах загальної середньої освіти**

Інтеграція з предметом	Приклад реалізації
Біологія	Вивчення м'язів і дихальної системи під час виконання вправ.
Хімія	Обговорення впливу речовин (нікотин, алкоголь) на організм.
Основи здоров'я	Техніки першої допомоги, безпечна поведінка.
Математика	Підрахунок частоти серцевих скорочень (ЧСС), розрахунок енергетичних витрат.
Інформатика	Використання фітнес-застосунків і цифрових щоденників активності.

- орієнтація в анатомічних поняттях будови організму людини;
- розуміння правил здорового харчування, гігієни, профілактики.

Рівень обсягу й повноти знань про здоров'я і способи його збереження, а також здатність учнів застосовувати набуті під час навчання знання, уміння й навички в практиці збереження здоров'я є ключовою передумовою їхньої готовності до здоров'язбережувальної діяльності. Саме ці складники створюють підґрунтя для формування навичок і вмінь збереження здоров'я, моральних переконань, естетичних орієнтирів і цілісного здоров'язбережувального світогляду. Знання й правильно обраний процес їх засвоєння є умовою формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти. Як компонент здоров'язбережувального світогляду особистості, знання визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди, переконання, вольові риси та є однією з умов розвитку здібностей та інтересів учня [11]. Цей критерій також відображає систему здоров'язбережувальних умінь, які є результатом якісного розвитку здоров'язбережувальних знань, умінь, інтересів і мотивів. Уміння містять систему практичних і розумових дій, котрі необхідні для зіставлення здоров'язбережувальної інформації з діями, як-от застосування здоров'язбережувальних знань у повсякденному житті учня [12, с. 120].

Другий компонент визначається за критерієм: сформованість навичок і вмінь застосовувати знання в повсякденному житті, фізичних вправах, режимі дня. Показниками сформованості критерію є такі:

- використання отриманих фізіологічних та анатомічних знань для раціональної організації здоров'язбережувальної діяльності;
- опанування способів рухової активності, фізичного й емоційного самовдосконалення учнів задля підтримки та збереження свого здоров'я;
- здатність вести пропаганду здорового способу життя;
- уміння визначати й упроваджувати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію для здійснення профілактичної здоров'язбережувальної діяльності [4, с. 123].

Цей компонент характеризує індивідуальний досвід здоров'язбережувальної діяльності учнів, їхнє ціннісне ставлення до здоров'я, мотиви ведення здорового способу життя, потребу у виконанні фізичних навантажень і проявляється в інтегрованих уміннях (рухових, конструктивних, рефлексивних, організаційних, комунікативних, проєктивних тощо) і може формуватися за допомогою виконання фізичних вправ з дотриманням техніки безпеки, участі в спортивних заходах, самостійного планування фізичної активності школярів.

Мотиваційно-ціннісний компонент указує на систему цінностей у житті учнів, яка показує їхнє ставлення до власного здоров'я та здоров'я навколишніх. Критерієм цього компонента є ступінь вираженості потреби учня у формуванні культури здоров'я, інтересу до теоретичних питань, мотивації та інтересу до практичних дій у сфері охорони та зміцнення здоров'я [8, с. 212–213]. Показниками критерію визначаємо:

- стійке позитивне ставлення до здорового способу життя, розуміння його цінності;
- позитивне ставлення до фізкультури;
- прагнення зберігати здоров'я;
- свідоме уникнення шкідливих звичок.

До мотивів ведення здоров'язбережувальної діяльності учнів можна зарахувати такі:

- соціальні мотиви, котрі стосуються охорони здоров'я суспільства загалом;
- здоров'язбережувальні мотиви щодо безпосередньої готовності до здоров'язбережувальної діяльності;
- мотиви особистісного розвитку учня, котрі включають оволодіння собою, можливість реалізувати свій творчий потенціал під час здоров'язбережувальної діяльності [3, с. 27–28].

Критерієм емоційно-вольового компонента є здатність до самоконтролю, саморегуляції, вольових зусиль для досягнення оздоровчих цілей, формування стійкої емоційної поведінки, а також таких якостей особистості, як організованість, відповідальність, обов'язок, честь, гідність [9, с. 53], проникливість, мотивація досягнення результатів, саморегуляція, високі компенсаторні можливості, що впливає на адаптивність, уміння здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у «зоні комфортного психічного стану» [2]. Показниками критерію є такі:

- здатність до особистого прийняття рішень;
- прояв самоконтролю під час занять;
- уміння в подоланні труднощів;
- регуляція емоцій у командній діяльності.

Варто наголосити, що не фізичні, когнітивні чи поведінкові, а саме морально-вольові, психічні, естетичні показники вимірюються з особливою складністю, оскільки саме такі показники не мають чіткого зовнішнього вияву, складно піддаються кількісному оцінюванню, потребують чіткої інтерпретації, оскільки результати опитування учасників експерименту дають викривлені дані (перебільшено, занадто суб'єктивно, занадто неоднорідно тощо) [5, с. 44].

Відповідно до ступеня вираженості критеріїв, визначаємо такі рівні:

- високий – учень володіє повним обсягом знань, системно застосовує їх, демонструє сталі переконання щодо збереження здоров'я;
- достатній – учень має знання й уміння, зазвичай виконує рекомендації, проявляє інтерес до фізичної активності;
- середній – учень знає основи здоров'я, але діє несистемно, потребує стимулювання;
- низький – недостатні знання, відсутність мотивації, пасивність у здоров'язбережувальній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування здоров'язбережувальної компетентності – це стратегічний напрям сучасної освіти, який вимагає міждисциплінарного підходу. Реалізація міжпредметної інтеграції на уроках фізичної культури забезпечує більш ефективне, комплексне й практичне формування в учнів ключових навичок і цінностей, спрямованих на збереження здоров'я. Такий підхід дає змогу підвищити мотивацію школярів до занять фізичною культурою, зробити освітній процес цілісним і наближеним до реального життя.

Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів через міжпредметну інтеграцію є ключовим напрямом сучасної освіти. Уроки фізичної культури в цьому процесі відіграють центральну роль, адже дають змогу не лише отримувати знання, а й застосовувати їх на практиці. Упровадження інтегрованих методик сприяє розвитку свідомого ставлення до здоров'я та формуванню активного способу життя.

Аналіз літератури свідчить про важливість міжпредметної інтеграції у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів. Використання інтегрованих методик на уроках фізичної культури сприяє розвитку знань, мотивації та практичних навичок здорового способу життя. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення спеціальних навчально-методичних матеріалів для оптимізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Гвоздецька Ю. В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук (докт. філософії) : спец. 13.00.04. Умань, 2018. 342 с.
2. Лісна-Міськів Н. Є. Праксеологічні засади підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності : дис. ... докт. філософії. Хмельницький, Львів, 2021. 369 с.
3. Мельник С. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців будівельних спеціальностей у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2021. № 2 (54). С. 25–31.
4. Новакова Л. В. Компоненти, критерії, показники, рівні та стан сформованості здоров'язберігаючої компетентності студентів медичних університетів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 35. С. 122–125.
5. Овчарук В. В., Овчарук В. Г. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів технічних закладів вищої освіти засобами фізичного виховання : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2021. 211 с.
6. Прилуцький М. Д. Формування проєктної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти : дис. ... докт. філософії : спец. 011. Полтава, 2022. 282 с.
7. Радіонова О., Логвінова Я. Готовність до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів як результат підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. Вип. 162. С. 333–337.
8. Редько С. Соціально-педагогічні засади формування культури здоров'я в учнів середнього шкільного віку. *Physical Culture, Sports and Physical Rehabilitation in the Society of Information Technologies* : monography / N. Khlus (Ed.). Katowice : The University of Technology in Katowice Press, 2024. С. 201–238.
9. Рибалко Л. М. Здоров'язбережувальний аспект фізичного виховання студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Фізичне виховання та спорт»*. 2020. № 1. С. 48–54.
10. Согоконь О. А. Інтегративний підхід при професійній підготовці фахівців фізичної культури. *Креативний простір*. 2021. № 1. С. 71–72.
11. Турчинов А. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів національної гвардії України у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
12. Харченко С. М. Критерії й рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 3. С. 118–124.
13. Чорноус В. Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Том 4. С. 232–237.

Dombrovskiy A. E.

*Postgraduate Student at the Department
of Theory and Methodology of Physical Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: sofkd23.dombrovskiy@kpnu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-9466-3475*

COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF PUPILS' READINESS FOR HEALTH-PRESERVING ACTIVITY THROUGH INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article explores the conceptual essence of “health-preserving activity” and “health-preserving competence”, emphasizing the role of interdisciplinary integration as an effective tool for implementing a competency-based approach in physical education. Key directions for integrating physical education with other school subjects are outlined, and the relevance of a holistic approach to

developing pupils' healthy lifestyle skills through the balanced combination of knowledge and practical experience is substantiated. The study identifies the main components, criteria, indicators, and levels of pupils' readiness for health-preserving activity in physical education classes. Based on the analysis of integrating other disciplines into physical education and the application of an integrative approach, four components are distinguished: cognitive-knowledge, activity-behavioral, motivational-value, and emotional-volitional. The cognitive-knowledge component is defined by the system of knowledge about health, factors of its preservation, and the basics of anatomy, physiology, and life safety. The activity-behavioral component reflects the acquisition of skills and the ability to apply knowledge in everyday life, exercise, and daily routines. The motivational-value component is determined by the extent to which pupils demonstrate the need to cultivate a health culture, interest in theoretical issues, and motivation for practical actions in the field of health promotion. The emotional-volitional component refers to pupils' capacity for self-control, self-regulation, volitional effort in achieving health-related goals, and the development of personal qualities such as organization, responsibility, duty, honor, and dignity. According to the degree of manifestation of these criteria and indicators, four levels of readiness are distinguished: high, sufficient, medium, and low. The findings suggest that the use of integrated methodologies in physical education significantly enhances the development of knowledge, motivation, and practical skills required for adopting and maintaining a healthy lifestyle.

Key words: health-preserving activity, interdisciplinary integration, health-preserving competence, physical education, school education, healthy lifestyle, competency-based approach, components, criteria, indicators, levels of readiness.

References

1. Hvozdet'ska, Yu. V. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv osnov tekhnolohii kharchovykh vyrobnytstv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Professional Competence of Future Instructors in Foundations of Food Production Technologies during Their Vocational Training]. *Candidate's thesis*. Uman, 342 p. [in Ukrainian].
2. Lisna-Miskiv, N. Ye. (2021). Pakseolohichni zasady pidhotovky maibutnikh medychnykh sester do profesiinoi diialnosti [Praxeological Bases of Training Future Nurses for Professional Activities]. *Doctor's thesis*. Khmelnytskyi, Lviv, 369 p. [in Ukrainian].
3. Melnyk, S. (2021). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv budivelnnykh spetsialnostei u protsesi profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky [Formation of Health-Preserving Competence of Future Specialists in Construction Specialties in the Process of Professionally Oriented Physical Training]. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, № 2 (54), P. 25–31 [in Ukrainian].
4. Novakova, L. V. (2015). Komponenty, kryterii, pokaznyky, rivni ta stan sformovanosti zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv medychnykh universytetiv [Components, Criteria, Indicators, Levels and State of Formation of Health-Preserving Competence of Medical University Students]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series «Pedagogy, Social Work»*, Issue 35. P. 122–125 [in Ukrainian].
5. Ovcharuk, V. V., Ovcharuk, V. H. (2021). Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity zasobamy fizychnoho vykhovannia : monohrafiia [Formation of Health-Preserving Competence of Students of Technical Institutions of Higher Education by Means of Physical Education : Monography]. Vinnytsia: VNTU. 211 p. [in Ukrainian].
6. Pryluts'kyi, M. D. (2022). Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of Project Competence of Future Specialists in Physical Culture and Sports in Institutions of Higher Education]. *Doctor's thesis*. Poltava. 282 p. [in Ukrainian].
7. Radionova, O., & Lohvinova, Ya. (2023). Hotovnist do formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv yak rezultat pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury [Readiness for the Formation of Health-Preserving Competence of Students as a Result of the Training of Future Physical Education Teachers]. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University*, Issue 162, P. 333–337 [in Ukrainian].
8. Redko, S. (2024). Sotsialno-pedahohichni zasady formuvannia kultury zdorovia v uchniv serednoho shkilnoho viku [Socio-Pedagogical Bases for Developing Health Culture in Secondary School-Aged Pupils]. *Physical Culture, Sports and Physical Rehabilitation in the Society of Information Technologies : Monography*. N. Khylus (Ed.). Katowice: The University of Technology in Katowice Press, P. 201–238 [in Ukrainian].
9. Rybalko, L. M. (2020). Zdoroviazberezhualnyi aspekt fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi [The Health-Preserving Aspect of Physical Education of Student Youth]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Series: Physical Education and Sports*, № 1, P. 48–54 [in Ukrainian].
10. Sohokon, O. A. (2021). Intehratyvnyi pidkhid pry profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv fizychnoi kultury [Integrative Approach in the Professional Training of Physical Education Specialists]. *Creative space*, № 1, P. 71–72 [in Ukrainian].
11. Turchynov, A. V. (2016). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv natsionalnoi hvardii Ukrainy u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Health-Preserving Competence of Future Officers of the National Guard of Ukraine in the Process of Professional Training]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv, 20 p. [in Ukrainian].
12. Kharchenko, S. M. (2018). Kryterii i rivni sformovanosti zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoho profilu [Criteria and Levels of Formation of Health-Preserving Competence of Future Specialists in the Agricultural Field]. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, Issue 3, P. 118–124 [in Ukrainian].
13. Chornous, V. (2020). Osnovni kryterii ta pokaznyky sformovanosti profesiinoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Main Criteria and Indicators of the Formation of Professional Competence of Students in Pedagogical Specialties]. *Current Issues in the Humanities*, Issue 31, Tom 4, P. 232–237 [in Ukrainian].

Отримано: 02.10.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-4>
УДК 377.3:624:355.02

Купрієвич В. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки
Інститут професійної освіти НАПН України
Київ, Україна
E-mail: vik_torik@ukr.net
ORCID: 0000-0002-8196-8309

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація

У статті досліджено актуальні проблеми й перспективи професійної підготовки фахівців будівельної галузі в умовах збройного конфлікту на території України. З огляду на масштабні руйнування інфраструктури, зростання потреби у кваліфікованих кадрах і трансформацію освітнього середовища, питання ефективної підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі набуває особливої ваги. Проаналізовано основні виклики, з якими стикаються заклади професійної (професійно-технічної) освіти, а саме: порушення логістичних ланцюгів, евакуація здобувачів освіти й викладачів, обмежений доступ до матеріально-технічної бази, а також психологічні наслідки війни для учасників освітнього процесу.

Особливу увагу в статті приділено формуванню професійних компетентностей, які відповідають сучасним викликам: мобільності, стресостійкості, здатності працювати в умовах обмежених ресурсів і нестабільного середовища. Окреслено перспективи розвитку професійної освіти в будівельній галузі, а саме: модернізацію освітніх програм, інтеграцію інноваційних технологій, розширення міжнародного співробітництва й участь у національних програмах відбудови. Обґрунтовано важливість формування в здобувачів освіти не лише професійних компетентностей, а й стійкості до кризових ситуацій, гнучкості, уміння працювати в умовах невизначеності. Зазначено роль державної політики, грантових програм, ініціатив місцевого самоврядування та міжнародних організацій у підтримці розвитку професійної освіти в умовах війни.

Таким чином, професійна підготовка фахівців будівельної галузі сьогодні має розвиватися як у відповідь на нагальні потреби країни, так і з орієнтацією на повоєнну відбудову. Для цього необхідне системне оновлення підходів до освіти, зміцнення зв'язку між освітою та ринком праці, інвестиції в людський капітал і формування нової генерації фахівців, здатних ефективно працювати в умовах трансформаційного суспільства.

Ключові слова: будівельна галузь, освітні виклики, професійна підготовка, воєнний стан, професійна освіта, відбудова інфраструктури, кадровий потенціал, освітні стратегії.

Вступ. Війна в Україні кардинально змінила функціонування багатьох суспільних інститутів, зокрема системи освіти. Однією з найбільш вразливих і водночас стратегічно важливих сфер є професійна підготовка фахівців будівельної галузі, яка відіграє ключову роль у процесах національного відновлення, забезпечення життєдіяльності громад і реалізації інфраструктурних проєктів. В умовах воєнного стану заклади освіти, зокрема заклади професійної (професійно-технічної) освіти, стикаються з низкою викликів і проблем: порушенням освітнього процесу, евакуацією учасників освітнього середовища, руйнуванням матеріально-технічної бази, психологічним навантаженням на здобувачів освіти й викладачів, дефіцитом викладачів і майстрів виробничого навчання, обмеженими ресурсами.

Водночас ці обставини стимулюють пошук нових підходів до організації освітнього процесу, запровадження інноваційних форм навчання, активізацію співпраці з роботодавцями та громадськими організаціями. Підготовка здобувачів освіти будівельної галузі набуває не лише професійного, а й соціального значення, адже саме ці фахівці забезпечуватимуть реалізацію проєктів з відбудови країни, створення безпечного життєвого простору та зміцнення економіки.

Питання відновлення й розвитку професійної освіти в повоєнний період передусім передбачають забезпечення тісної взаємодії освіти з вітчизняним ринком праці задля підготовки конкурентних, мобільних фахівців, спроможних орієнтуватися та приймати правильні рішення в непередбачуваних умовах сьогодення. Вирішення окресленого завдання передбачає концентрацію зусиль учасників освітнього процесу на формуванні та розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців, здатних ефективно працювати в умовах воєнного часу [7].

З огляду на це, **метою статті** є визначити й проаналізувати основні виклики, що постають перед системою професійної підготовки фахівців будівельної галузі в умовах воєнного стану, а також окреслити перспективні напрями модернізації освітнього процесу з урахуванням потреб повоєнної відбудови країни, трансформації ринку праці та необхідності формування нових професійних компетентностей у здобувачів освіти.

Виклики сьогодення потребують формування в здобувачів освіти актуальних компетентностей, які відповідають вимогам високотехнологічного, безпечного, екологічно орієнтованого виробництва та принципам сталого розвитку. Зміни мають стосуватися як освітніх стандартів і навчальних програм, так і форм і методів навчання. Особливу увагу варто приділити розвитку практичних навичок, роботі з новітніми матеріалами й технологіями, цифровізації освітнього процесу, а також створенню умов для дуальної форми здобуття освіти у співпраці з роботодавцями. Підготовка конкурентоспроможного кваліфікованого робітника має базуватися на основі компетентнісного підходу, ураховуючи принципи гнучкості, адаптивності, готовності до швидкої перекваліфікації й роботи в умовах невизначеності [2].

Результати аналізу наукових досліджень і публікацій засвідчили, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти не є новим явищем у педагогічній науці та перебувають на етапі вивчення у вітчизняних науковців. Варто зазначити, що окремі аспекти, пов'язані з розкриттям цієї проблеми, висвітлено в дослідженнях Н. Ничкало [4], В. Олійника [5], Л. Сергєєвої [11; 13] (концептуальні засади розвитку системи (професійно-технічної) освіти), С. Вітвицької, О. Ковальчук, О. Усатої [3] (проблеми моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів), В. Ковальчука [9], Т. Стойчик [11] (процеси організації освітньої діяльності в закладах (професійно-технічної) освіти), В. Радкевич [6], Т. Сорочан [12] (аспекти розвитку безперервної професійної освіти).

Проблематика професійної підготовки в умовах кризових ситуацій також уже частково висвітлювалася в наукових дослідженнях, присвячених адаптації освітніх програм до ринку праці, упровадженню дуальної освіти й інноваційних технологій у будівництві. Водночас недостатньо розкрито безпеку під час навчання в умовах воєнного стану й ефективної взаємодії закладів освіти з будівельною галуззю у післявоєнний період.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні українське суспільство, українська освіта зокрема, поступово виходять зі стану шоку, викликаного масованим військовим вторгненням російської федерації, яке завдало серйозного удару по всіх ланках нашої країни. Важливим нині є оновлення змісту й підвищення якості професійної освіти, розроблення нових освітніх стандартів, короткотермінових програм навчання, посиленна увага до роботи навчально-практичних центрів на базі закладів професійно (професійно-технічної) освіти, модернізація наявних програм підвищення кваліфікації педагогів, розроблення й адаптація навчальних онлайн-курсів і матеріалів. Усі ці кроки направлені на кінцевий результат – конкурентоспроможний випускник закладу професійно (професійно-технічної) освіти. Нині, як ніколи, Україна потребує фахівців робітничих спеціальностей, які будуть відбудовувати країну.

Зміни на ринку праці спричиняють трансформацію вітчизняної системи професійної освіти, що має забезпечити відповідність підготовки фахівців вимогам воєнного ринку праці та перспективам його повоєнного розвитку. Топовими галузями воєнного ринку праці є оборонна сфера виробництва, промисловість, будівництво, торгівля, державне управління. Найбільш затребуваними визначено професії: технічних фахівців у галузі прикладних наук і техніки, зварювальників, електриків, будівельників, робітників з видобутку корисних копалин, водіїв, операторів дронів. Зростає актуальність підготовки фахівців для відновлювальної енергетики [8].

Війна зумовила кризу в будівельній галузі: катастрофічно бракує робочої сили, особливо кваліфікованих фахівців. Навіть ті компанії, що отримали інвестиції, не в змозі забезпечити якісне виконання робіт. Україна стикається з проблемою підготовки професійних кадрів для всіх напрямів будівництва. І з кожним днем ця проблема загострюється все більше.

Одним із ключових викликів стало фізичне знищення матеріально-технічної бази закладів професійної (професійно-технічної) освіти, особливо в регіонах, що зазнали активних бойових дій. Утрата навчальних майстерень, лабораторій, обладнання та інструментів унеможливила проведення практичних занять, які є основою підготовки кваліфікованих робітників у будівельній сфері. Крім того, значна частина підприємств, що співпрацювали із закладами професійної (професійно-технічної) освіти в межах дуальної форми навчання, припинила свою діяльність або знищена, що призвело до розриву зв'язків між освітою та виробництвом.

Важливим чинником, що ускладнив освітній процес, стала міграція населення. Частина здобувачів освіти й викладачів виїхала за кордон або перемістилася до більш безпечних регіонів України. Це спричинило кадровий дефіцит, зниження якості навчання та порушення академічної стабільності. До того ж психоемоційне навантаження, спричинене війною, негативно вплинуло на мотивацію до навчання, концентрацію уваги та загальний психологічний стан учасників освітнього процесу.

Багато компетентних фахівців пішли в лави Збройних Сил України, пройшло перепідготовку у зв'язку зі зниженням темпів будівництва або виїхало за кордон. Іноземні компанії охоче беруть на роботу спеціалістів, які виїхали. Подібно до здобувачів освіти, ці люди створюють нові зв'язки в новому місці – і питання, чи є ймовірність їх повернення, залишається відкритим [1].

Попри ці труднощі, війна стала каталізатором для переосмислення й оновлення системи професійної (професійно-технічної) освіти. Зокрема, активізувалося впровадження цифрових технологій в освітній процес [10]. Заклади освіти почали використовувати онлайн-платформи, відеоуроки, віртуальні симулятори будівельних процесів, що дало змогу частково компенсувати втрату фізичних ресурсів. Водночас виникла потреба в оновленні освітніх програм з урахуванням нових реалій: акцент змістився на швидке зведення житла, енергоефективні технології, екологічне будівництво та відновлення критичної інфраструктури.

Перспективним напрямом розвитку є розширення державно-приватного партнерства. Будівельні компанії дедалі активніше залучаються до процесу підготовки кадрів, дають можливості для стажування, беруть участь у модернізації навчальних майданчиків. Така співпраця сприяє формуванню практично орієнтованих компетентностей у здобувачів освіти й забезпечує відповідність освітнього процесу реальним потребам ринку праці [10].

Окрему увагу варто приділити інтеграції української професійної освіти до європейського освітнього простору. Участь у міжнародних проєктах, таких як Erasmus+, сприяє обміну досвідом, підвищенню кваліфікації педагогів, адаптації навчальних програм до стандартів Європейської кваліфікаційної рамки (EQF). Це відкриває нові можливості для студентів, зокрема щодо мобільності, працевлаштування та професійного розвитку.

У контексті повоєнного відновлення країни роль фахівців будівельної галузі набуває особливого значення. Вони мають не лише володіти сучасними технічними знаннями, а й бути готовими до роботи в умовах невизначеності, демонструвати гнучкість, здатність до командної взаємодії, критичного мислення та громадянської відповідальності. Саме тому професійна підготовка має бути спрямована на формування комплексних компетентностей, що відповідають викликам часу.

Ми уклали узагальнену таблицю 1, яка відображає стан і перспективи розвитку професійної підготовки здобувачів освіти у сфері будівництва в сучасних умовах війни на основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду.

Професійна освіта в галузі будівництва має оперативно реагувати на виклики сучасності шляхом оновлення змісту навчання відповідно до потреб ринку праці, впровадження компетентнісного підходу, сучасних цифрових технологій, інноваційних методів і форм організації освітнього процесу. Лише за умов такої системної трансформації можна забезпечити якісну підготовку фахівців нового покоління, спроможних ефективно долучатися до реалізації масштабних інфраструктурних проєктів, відбудови зруйнованих територій і сталого розвитку держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Повномасштабна війна в Україні суттєво вплинула на систему професійної підготовки фахівців будівельної галузі. Основними викликами стали руйнування освітньої інфраструктури, порушення освітнього процесу, кадрові втрати, а також зниження доступу до практичної підготовки. Водночас в умовах кризи активізувалися процеси цифровізації освіти, модернізації змісту навчальних програм і пошуку нових форм співпраці між закладами освіти й роботодавцями.

Професійна підготовка фахівців будівельної галузі набула стратегічного значення для повоєнного відновлення країни. Вона має бути спрямована не лише на формування технічних компетентностей, а й на розвиток гнучкості, адаптивності, критичного мислення та громадянської відповідальності. Успішна реалізація цих завдань потребує комплексного підходу, що включає оновлення освітніх стандартів, інвестиції в інфраструктуру, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і розширення міжнародного співробітництва.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні моделей адаптивної професійної освіти в умовах кризових ситуацій; вивченні ефективності цифрових інструментів у підготовці будівельників; дослідженні психолого-педагогічної підтримки здобувачів освіти в умовах війни; оцінюванні впливу міжнародних освітніх проєктів на якість професійної підготовки в Україні.

Таблиця 1

**Ключові виклики й перспективи професійної підготовки фахівців
будівельної галузі в умовах війни**

ВИКЛИКИ	
Руйнування освітньої та виробничої інфраструктури	Багато закладів професійної освіти й будівельних підприємств зазнали руйнувань, що ускладнює процес навчання та практичної підготовки.
Зниження якості освіти	Фізичні обмеження, перебої з навчанням, брак кваліфікованих викладачів і майстрів призводять до зниження якості освіти.
Утрата кваліфікованих кадрів	Зменшення кількості фахівців через мобілізацію, міграцію або загибель на фронті призводить до дефіциту кваліфікованих кадрів.
Недостатнє фінансування	Нестабільне економічне становище й відсутність стабільного фінансування обмежують можливості для модернізації освітніх програм і матеріально-технічної бази.
Зміщення пріоритетів	Пріоритет надається потребам армії та оборони, що може призводити до скорочення фінансування й ресурсів, необхідних для підготовки цивільних фахівців.
ПЕРСПЕКТИВИ	
Цифровізація освіти й будівництва	Війна прискорила впровадження цифрових технологій у будівництво (BIM-моделювання, 3D-друк) та онлайн-навчання, що дає змогу навчати здобувачів освіти в умовах обмежень.
Відновлення зруйнованих територій	Потреба у відновленні зруйнованих міст, інфраструктури та житла створює величезний попит на фахівців будівельної галузі, що відкриває нові можливості для професійного зростання.
Розвиток нових технологій	Зростає потреба у фахівцях з нових, більш стійких до воєнних дій, а також енергоефективних будівельних матеріалів і технологій.
Міжнародна співпраця	Співпраця з міжнародними партнерами може допомогти у відновленні будівельної галузі та впровадженні нових технологій, а також в обміні досвідом.
Підвищення рівня безпеки	Попит на фахівців, які вміють працювати з сучасними системами захисту й укріплення будівель, зростатиме.

Список використаних джерел

1. Ковальчук О. В., Сидоренко І. М. Проблеми та перспективи розвитку будівельної галузі України в умовах війни. *Економіка та суспільство*. 2023. № 49. С. 112–118.
2. Купрієвич В. О. Трансформація змісту освіти для будівельної галузі: розвиток ключових і професійних компетентностей в умовах відновлення країни. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України-2025* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 22 травня 2025 р.) / упорядн. : Г. А. Коломоєць, С. В. Засць, О. М. Кайтановська, О. О. Савенко, Л. І. Шевчук, І. В. Шнюкова, (електронне видання). Київ : ДНУ «ІМЗО», 2025. 175 с. С. 34–36. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745935>.
3. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: колект. монографія / за наук. ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28807/>.
4. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної системи України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
5. Олійник В. В., Рожнова Т. Є. Управління підготовкою фахівців у закладах професійно-технічної освіти на засадах інноваційних технологій. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 14(32). С. 409–418. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-409-418](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-409-418).
6. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : монографія / авт. кол. : Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, О. І. Щербак, Н. І. Дорошенко, О. В. Василенко, В. Є. Скульська. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 268 с.
7. Радкевич В. О. Науково-методичне забезпечення професійної і фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану: За результатами наукової доповіді на XVII Всеукраїнській науково-практичній конференції, 26 лютого – 7 березня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. № 6(1). С. 1–14. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6110>.
8. Радкевич В. О. Розвиток національної професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України. *Вісник НАПН України*. 2024. № 1. С. 5–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6226>.
9. Ковадьчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект) : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. 396 с.
10. Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України : матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції Інституту професійної освіти НАПН України (м. Київ, 27–28 березня 2025 р.) / за наук. ред. В. О. Радкевич, М. А. Пригодія. Київ : ІПО НАПН України, 2025. 825 с.
11. Сергєєва Л. М., Стойчик Т. І. Конкурентоздатність як умова професійного становлення фахівців : монографія. Дніпро : Журфонд, 2020. 181 с.
12. Сорочан Т. М. Технології освіти дорослих у вимірі трансформації професіоналізму фахівців. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : колективна монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ : Вид-во Ін-ту обдарованої дитини НАПН України, 2018. 440 с. С. 82–101.
13. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навчальний посібник / за наук. ред. Л. М. Сергєєвої. Київ : Ліра-К, 2017. 124 с.

Kuprievych V. O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Researcher at the Department of Professional and Practical Training
Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

E-mail: vik_torik@ukr.net

ORCID: 0000-0002-8196-8309

CHALLENGES AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR CONSTRUCTION INDUSTRY SPECIALISTS UNDER WARTIME CONDITIONS

Abstract

The article deals with the current challenges and prospects of professional training for construction industry specialists in the context of the armed conflict in Ukraine. The issue of effective training for future construction professionals has become particularly significant considering the large-scale destruction of infrastructure, the growing demand for qualified personnel, and the transformation of the educational environment. The main challenges faced by institutions of vocational (vocational-technical) education have been analyzed, particularly: disrupted logistics chains, evacuation of students and teachers, limited access to material and technical resources, and the psychological consequences of war for participants in the educational process.

The article emphasizes forming professional competencies that meet modern challenges: mobility, stress resistance, the ability to work under resource constraints, and the capacity to function in unstable environments. The prospects for the development of vocational education in the construction industry have been outlined, including the modernization of educational programs, the integration of innovative technologies, the expansion of international cooperation, and participation in national reconstruction programs. The importance of developing not only students' professional competencies but also their resilience, adaptability, and ability to work under uncertainty has been substantiated. The role of state policy, grant programs, local government initiatives, and international organizations in supporting the development of vocational education under wartime conditions has been emphasized.

Therefore, professional training of construction industry specialists today must develop both in response to the country's urgent needs and with a focus on post-war reconstruction. This requires a systematic renewal of educational approaches, strengthening the link between education and the labour market, investing in human capital, and forming a new generation of specialists capable of working effectively in a transforming society.

Key words: construction industry, educational challenges, professional training, martial law, vocational education, infrastructure reconstruction, human resources potential, educational strategies.

References

1. Kovalchuk, O. V., & Sydorenko, I. M. (2023). Problemy ta perspektyvy rozvytku budivel'noyi haluzi Ukrainy v umovakh viyny [Challenges and Prospects for the Development of Ukraine's Construction Industry in Wartime Conditions]. *Ekonomika ta suspil'stvo*, 49, 112–118 [in Ukrainian].
2. Kuprievych, V. O. (2025). Transformatsiya zmistu osvity dlya budivel'noyi haluzi: rozvytok klyuchovykh i profesiynykh kompetentnostey v umovakh vidnovlennya krayiny. [Transformation of Educational Content for the Construction Sector: Development of Key and Professional Competencies in the Context of National Recovery]. In G. A. Kolomoiets, S. V. Zayets, O. M. Kaytanovska, O. O. Savenko, L. I. Shevchuk, & I. V. Shnyukova (Eds.), *Modernizatsiya zmistu profesiynoyi osvity v umovakh yevrointegratsiyi Ukrainy–2025: Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific-Practical Online Conference* (Kyiv, May 22, 2025) (pp. 34–36). DNU “IMZO” [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S. S. (Ed.). (2019). Modelyuvannya profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointegratsiynykh protsesiv [Modeling Professional Training of Specialists in the Context of European Integration Processes]. [Collective monograph]. Zhytomir: O. O. Yevenok [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N. H. (2008). Transformatsiya profesiyno-tekhnichnoyi systemy Ukrainy [Transformation of Ukraine's Vocational and Technical Education System]. [Monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
5. Oliinyk, V. V., & Rozhnova, T. Ye. (2023). Upravlinnya pidhotovkoyu fakhivtsiv u zakladakh profesiyno-tekhnichnoyi osvity na zasadakh innovatsiynykh tekhnolohiy. [Management of Specialist Training in Vocational Education Institutions Based on Innovative Technologies]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya “Pedahohika”*, 14(32), 409–418 [in Ukrainian].
6. Nychkalo, N. H., Radkevych, V. O., Shcherbak, O. I., Doroshenko, N. I., Vasylenko, O. V., & Skulska, V. Ye. (2013). Profesiynne navchannya dorosloho naselennya: teoretyko-metodolohichni zasady [Adult Vocational Education: Conceptual and Methodological Principles]. [Monograph]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
7. Radkevych, V. O. (2024). Naukovometodychne zabezpechennya profesiynoyi i fakhovoyi peredvyshchoyi osvity v umovakh voyennoho stanu. [Scientific and Methodological Support for Vocational and Professional Pre-Higher Education Under Martial Law Conditions]. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 6(1), 1–14 [in Ukrainian].
8. Radkevych, V. O. (2024). Rozvytok natsionalnoyi profesiynoyi osvity v umovakh viyny, povoyennoho vidnovlennya ta yevrointegratsiyi Ukrainy. [Development of National Vocational Education in the Context of War, Post-War Recovery, and Ukraine's European Integration]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 1, 5–12 [in Ukrainian].
9. Kovalchuk, V. I. (2014). Rozvytok pedahohichnoyi maysternosti maystriv vyrobnychoho navchannya PTNZ v pislyadyploimniy osviti (teoretyko-metodychnyy aspekt) [Development of Pedagogical Mastery of Vocational Training Instructors in Vocational Education Institutions within Postgraduate Education (Theoretical and Methodological Aspect)]. [Monograph]. Zaporizhzhya: LIPS LTD [in Ukrainian].
10. Radkevych, V. O., & Pryhodiya, M. A. (Eds.). (2025). Rozvytok profesiynoyi osvity v umovakh viyny, povoyennoho vidnovlennya ta yevrointegratsiyi Ukrainy [Development of Vocational Education in the Context of War, Post-War Recovery, and Ukraine's European Integration]. Proceedings of the XIX All-Ukrainian Scientific-Practical (Reporting) Conference (Kyiv, March 27–28, 2025). IPO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
11. Serheyeva, L. M., & Stoychyk, T. I. (2020). Konkurentozdatnist' yak umova profesiynoho stanovlennya fakhivtsiv [Competitiveness as a Prerequisite for the Professional Development of Specialists]. [Monograph]. Dnipro: Zhurfond [in Ukrainian].
12. Sorochan, T. M. (2018). Tekhnolohiyi osvity doroslykh u vymiri transformatsiyi profesiynalizmu fakhivtsiv. [Adult Education Technologies in the Dimension of Specialist Professionalism Transformation]. In M. O. Kyrychenko & L. M. Serheyeva (Eds.), *Vidkryta osvita: innovatsiyi tekhnolohiyi ta menedzhment* [Collective monograph] (pp. 82–101). Kyiv: Instytut obdarovanoho dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
13. Serheyeva, L. M. (Ed.). (2017). Upravlinnya rozvytkom profesiynoho navchal'noho zakladu: prakseolohichni zasady [Management of Vocational Education Institution Development: Praxeological Foundations]. [Textbook]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 28.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-5>
УДК 378.147.091.39:004

Орлов О. П.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської та німецької філології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Полтава, Україна

E-mail: olexsiyorlov@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2338-118X

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація

Процес цифровізації кардинально змінює суспільство, висуваючи нові вимоги щодо забезпечення належної підготовки випускників до професійної діяльності, зокрема учительської. Для педагогічних закладів освіти однією з нагальних проблем є трансформація управління навчальним процесом, а також інфраструктури та навчального забезпечення відповідно до вимог цифровізації. Метою дослідження є визначення змісту та структурних складників цифрових компетентностей, а також виокремлення та аналіз суті цифрової грамотності учасників освітнього процесу в контексті вищої освіти. У ході дослідження було перевірено рівень цифрових компетентностей студентів 3 та 4 курсів філологічних спеціальностей за допомогою європейської Рамки цифрових компетентностей (The Digital Competence Wheel). Аналіз виявив середній рівень цифрових навичок, умінь і знань, а також ставлення – етичної оцінки терміна. Результати демонструють, що єдиного спільного розуміння цифрової компетентності та грамотності ще не вироблено. Є складності та проблеми як для студентів, так і для викладачів, коли вони намагаються розширити та вдосконалити власні цифрові можливості. Середнє зважений результат інтерактивного опитування становить для студентів 4 курсу, 3 курсу та викладачів 63 %, 57 % та 67 % відповідно. Спільне та функціональне розуміння цифрової грамотності є важливим для розробки результатів навчання випускників щодо цифрових навичок та знань, що дозволяє розвивати цифрову грамотність через навчальну програму. У цій статті пропонується модель, яка забезпечує основу для трансформації навчальних програм, спрямованої на розвиток цифрових можливостей випускників.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрова грамотність, трансформація навчальних програм, результати навчання, рамка цифрової компетентності.

Вступ. Цифровізація освіти – це глобальний процес змін парадигми освітнього процесу, першочергово – змісту освіти. Для цифрової трансформації освіти важливим є визначення як загальної стратегії, так і тактичних дій, спрямованих на використання високоякісних цифрових технологій шляхом розгортання безпечної та надійної інфраструктури. У Цифровій адженді України (2020) [10] диджиталізація прирівнюється до дії генетичного коду, здатного трансформувати суспільство через впровадження ефективних навчальних та управлінських програм, оптимізацію освітніх і менеджерських процесів університету, створення цифрового кампусу та єдиного інформаційного простору.

Впровадження цифрових та комунікаційних технологій регулюється нормативними документами, зокрема Концепцією цифрової трансформації, викладена в Рекомендаціях ЮНЕСКО [15], Європейською декларацією про цифрові права та принципи цифрового десятиліття [14]. Ключовими принципами у сфері цифрової трансформації визначено: людиноцентризм, підтримка солідарності та інклюзії, свобода вибору, підвищення безпеки, захищеності, сприяння сталому розвитку цифрового майбутнього; критичне, етичне та стале використання цифрових технологій; права, вибір та участь у цифровому середовищі. Активний діалог України з Європейською Комісією підтверджується оновленням та розширенням законодавства щодо процесу диджиталізації. Концепцією цифрової трансформації освіти та науки на період до 2026 року [4] визначено принципи, проекти, сфери застосування, ініціативи та пріоритетні завдання цифровізації України, зокрема, вміння працювати з цифровими технологіями, що поступово стає постійним та необхідним для більшості спеціалізацій, тобто наскрізним або кросплатформним. Актуальність дослідження обумовлена потребою обґрунтування з подальшим впровадженням в практичну роботу вищої школи цифрових компетентностей, рівень формування яких здатен засвідчити успішність / неуспішність процесу диджиталізації в освіті та довести результативність світових та вітчизняних рекомендацій.

Впровадження цифровізації в освітній процес висвітлюється у різних аспектах, зокрема дослідження процесів підготовки педагогічних кадрів нового покоління, яким доведеться працювати в нових умовах. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників: С. Ілляшенко, Ю. Шипуліна, Н. Ілляшенко [4], С. Іванової [3]; С. Толочко, Ю. Тулашвілі [9]; К. Ешфорд-Роу, Р. Кевіна, Н. Пресс, Дж. Сміт [11] порушуються питання концептуального значення цифровізації в умовах сучасних реалій, визначаються переваги та ризики цифрової трансформації традицій-

них форм навчання. Наразі сформувалася потужна база наукових обґрунтувань цифровізації освітнього процесу в працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Биков, В. Кремень, Л. Сущенко, О. Андрищенко, Н. Духаніна, О. Шпарик, С. Родрігес, К. Г. Паломіно, П. Чамосо, М. Дж. Соуза, А. Роча тощо.

Мета статті. На основі аналізу наукового доробку іноземних та українських вчених, програмних документів Європейського Союзу та України у сфері цифровізації освіти виокремити основні проблеми формування цифрової грамотності та цифрової компетентності у здобувачів освіти та здійснити оцінку їхнього рівня за допомогою рамок цифрової компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальним питанням є змістове наповнення компонентів цифрової компетентності. У наукових колах існують різні підходи до трактування цифрової компетентності та цифрової грамотності, оскільки ці поняття розглядаються як самостійні, так і як частини інформаційно-комунікаційної компетентності. Цифрову компетентність визначають як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у професійній діяльності та працевлаштуванні, володіти операціями з інформаційними даними, навичками кодування, основами кібербезпеки, медіаграмотності, штучного інтелекту» [9, с. 1095–1096]. Н. Морзе та А. Кочараян [6] умовами, що формують цифрову компетентність, вважають якість змістового компонента, використання технологічного компонента (інфраструктури та серверів) та організаційний компонент на рівні корпоративних стандартів.

За версією авторів цифрової платформи «The Digital Competence Wheel» [12] цифрова компетентність не обмежується навичками користування та володіння, а об'єднує процеси використання засобами цифрових технологій з категоріями оціночно-етичними та соціальними: ставленням, комунікацією, створенням контенту, управлінням. Цифрову компетентність характеризують як поєднання знань, навичок та ставлення до використання технологій для виконання завдань, розв'язання проблем, спілкування, управління інформацією, співпраці, а також для ефективного, належного, безпечного, критичного, творчого, незалежного та етичного створення та обміну контентом.

Поняття цифрової грамотності інтегрує три аспекти розуміння та використання інформації, надану в різноманітних форматах та широкого кола джерел за допомогою комп'ютерів – комп'ютерну грамотність, інформаційну грамотність та медіаграмотність.

Дж. Колдвелл-Нілсон [13] розробив схему, де об'єднав головні характеристики, складові та етапи формування цифрової грамотності. Основою слугують визначення, база знань та очікувані знання. Направлення стрілок підкреслює значущість базових знань, які своєю чергою сприяють розвитку навичок, здібностей та розуміння освітньої програми, орієнтованої на формування цифрової грамотності. Рамка, побудована з метою виявлення закладених у визначення ключових моментів, є орієнтиром навчального процесу, адже саме за допомогою рамки цифрової грамотності оцінюється стан підготовленості студентів і викладачів до користування, управління, комунікації та створення контенту. Критичне мислення та професіоналізм сприяють цифровій успішності та збагаченню цифрового інтелекту, єдність яких забезпечують програмні результати, передбачені очікуваними результатами на початку навчального процесу. Модель формування цифрової грамотності наочно демонструє взаємопов'язаність усіх етапів та елементів цього процесу, об'єднує теоретичну та практичну підготовку здобувачів освіти. Окремо характеризується освітня програма, яка повинна бути трансформована відповідно до цифрових потреб галузі як еталон цифрової грамотності, що дозволить формувати навички випускників на спільних засадах в межах відповідних дисциплін.

Таким чином, цифрову грамотність забезпечують: інструментальні навички використання цифрових інструментів та медіа; знання теорії та технологічних принципів, критичність і професіоналізм.

Цифрова грамотність – це знання, вміння та навички у сфері цифрових технологій, що впливають на комунікаційні, інформаційні, креативні, інноваційні, соціальні компетенції, які своєю чергою формують цифрову компетентність, збагачену компонентами мотивації, ставлення та відповідальності. Детальну перевірку цифрової

Схема 1

Модель цифрової грамотності за Дж. Колдвелл-Нілсон



компетентності забезпечують платформи DigComp (2013) та DigComp 2.0 (2016) за підтримки MapUs – програмного забезпечення для картування компетенцій. Оновлену версію рамки проанонсовано на кінець 2025 року [12], причини оновлення вказуються поширення систем ШІ, які мають прямий вплив на цифрові компетентності. Зміна цифрових компетентностей пов'язана також з новими установчими документи, зокрема Європейською декларацією про цифрові права та принципи цифрового десятиліття [14].

Програма DigComp 2.0 орієнтована на перевірку в реальному часі рівня власної цифрової компетентності за допомогою інтерактивного колеса. Цей ресурс аналізує використання всіх засобів, що були задіяні протягом певного часу на персональному пристрої та надає діаграму з відсотками значень щодо складових цифрової компетентності. Рамка цифрових компетентностей містить 60 дескрипторів, розподілених за сферами: інформація, зв'язок, виробництво, безпека, кожен своєю чергою поділяється на конкретні знання та вміння. Інформація містить компетенції у сфері зберігання, пошуку, критичної оцінки, самообслуговування. Комунікація та співпраця стосується активності користувача, його вмінь співпрацювати та обирати медіа, проявів соціальної свідомості. Сфера виробництва охоплює здатність створювати, налаштовувати та редагувати цифровий контент, вирішувати цифрові проблеми та досліджувати нові способи використання переваг технологій. Цифрова безпека передбачає здатність безпечно та раціонально використовувати цифрові технології стосовно даних, ідентифікації та виробничих травм, а також увагу до правових наслідків, прав та обов'язків.

Апробація платформи була здійснена студентами другого та третього курсів студентів-філологів зі спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська) та мова та зарубіжна література (німецька)); 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька) та мова та література (англійська)). Усього в опитуванні брали участь 29 студентів та 4 викладачі. Рівень цифрової компетентності студентів 4 курсу дорівнював 63 %, студенти 3 курсу – 54 %, що відповідає третьому (середньому) рівню, коли користувачі здатні виконувати рутинні та інші чітко визначені завдання. Вони також можуть самостійно вирішувати прості проблеми. Середнім є також четвертий рівень, де проявляється здатність вирішувати нестандартні завдання. Вищими є просунутий рівень (5 та 6) та вузькоспеціалізований (7 та 8). Викладачі англійської мови та зарубіжної літератури продемонстрували теж середній рівень цифрової компетентності (67 %), випереджаючи студентів в галузях інформації та зв'язку.

Міністерством цифрової інформації у 2021 році була адаптована Рамка цифрової компетентності для громадян України, у якій було враховано специфіку сучасного розвитку суспільства та адаптація до українських реалій. Ця рамка дозволяє здійснити самооцінку рівня володіння цифровими компетентностями та слугувати базисом для створення освітніх програм нового покоління. Адаптована рамка DigComp UA for Citizens містить 4 виміри, 24 компетентності та 6 рівнів опанування кожною компетенцією. Параметри вітчизняного варіанту значно компактніше у порівнянні з міжнародною версією, спрямованість опитування відповідає умовам війни. Так, в українській версії деталізовано питання кібербезпеки. Рамка DigComp 2.0 містить компоненти цифрової компетентності щодо 1) захисту пристроїв; 2) персональних даних та конфіденційності; 3) здоров'я та добробуту; 4) захисту навколишнього середовища. Українською рамкою передбачено окрім перелічених ще захист «особистих прав споживача від шахрайства та зловживань; знання найважливіших правових положень щодо захисту мережевого споживача, вміння виявляти сумнівні інтернет-магазини, здійснювати порівняння цін, застосовувати заходи захисту покупців» [7]. Загалом рамки цифрової компетентності релевантні викликам цифровізації освіти, слугують ефективними механізмами вимірювання рівнів цифрової компетентності учасниками освітнього процесу. Використання обох рамок залежить від контексту застосування – у міжнародних проєктах чи для внутрішніх потреб в освітньому процесі.

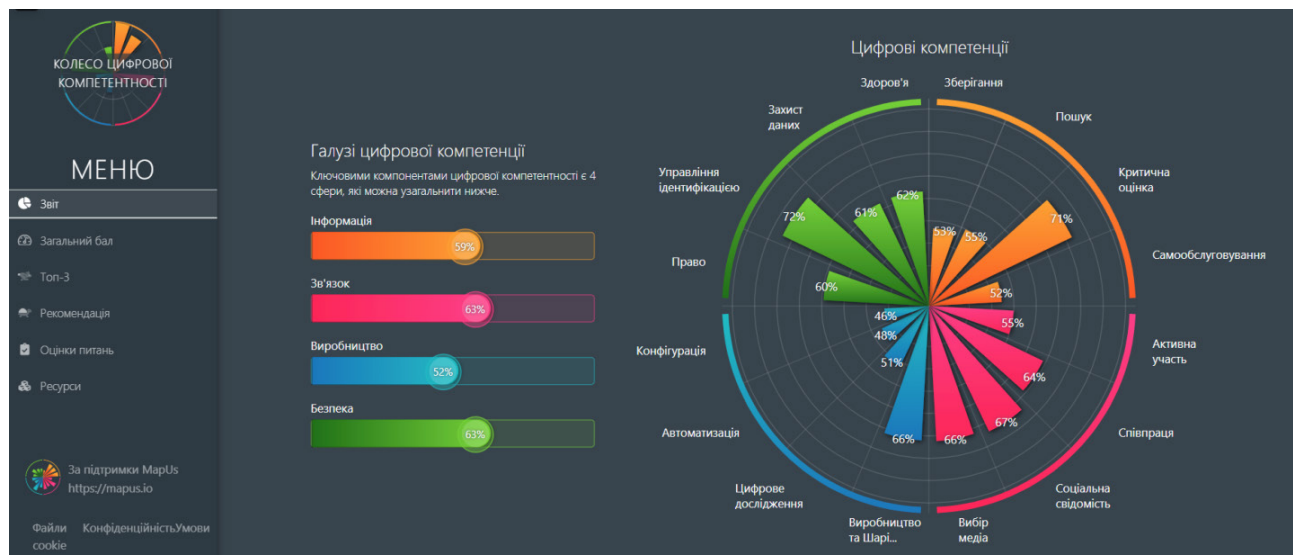


Рис. 1. Приклад індивідуальної оцінки цифрової компетентності (59 %)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрова компетентність визначається як важлива умова трансформації освіти на засадах людиноцентризму, солідарності та інклюзії, свободи вибору, захищеності. Диджиталізація суспільства сприяє сталому розвитку людства, передбачає критичне та етичне використання цифрових технологій, зокрема генеративного штучного розуму. Цифрова компетентність характеризується створенням контенту, управлінням інформацією, комунікацією та співпрацею, творчим та безпечним обміном контенту. Результати дослідження європейської та вітчизняної рамок цифрових компетентностей довели дієвість розроблених інтерактивних програм та зручність їхнього використання в освітньому процесі. Проходження рамок студентами педагогічного університету наочно продемонстрували рівень цифрових компетентностей кожного здобувача, дозволив виявити слабкі місця у підготовці майбутніх учителів. У перспективі планується порівняння результатів студентів різних освітніх програм протягом навчального року.

Список використаних джерел

1. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицелюк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1 (28). С. 64–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2020_1_8
2. Зелінська А., Тарасович Л., Лавриненко С. Цифрові компетенції як основа трансформації професійної освіти майбутніх менеджерів. *Економіка та суспільство*. 2023. № 49. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-49-51>
3. Іванова С.М. Від цифрової грамотності до цифрової компетентності: європейський досвід. *Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Internet-конференції*. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького. 2024. С. 323–325. URL: <https://orcid.org/0000-0002-3613-9202>
4. Ілляшенко С. М., Шипуліна Ю. С., Ілляшенко Н. С. Цифрова трансформація освітньої діяльності у вищих навчальних закладах України в умовах війни. *Вища освіта за новими стандартами: виклики в контексті цифровізації та інтеграції в міжнародний освітній простір: збірник матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції*. Харків, 10.05.2022. С. 7–10. URL: <https://dspace2.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/5560>
5. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>
6. Морзе Н., Кочараян А. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 43 (5). С. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5
7. Рамка цифрових компетентностей для громадян України (DigComp UA for Citizens). URL: <http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/07/DigComp-Framework-UA-for-Citizens.pdf>
8. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*. Національна академія педагогічних наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.
9. Тулашвілі Ю. Й. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах в реаліях цифрової трансформації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. № 60. С. 116–127. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-116-127>
10. Цифрова адженда України URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>
11. Ashford-Rowe K., Russell H., Press N., Smith J. Aligning the Vision for Technology-Enhanced Learning with a Master Plan, Policies, and Procedures. *Technology-Enhanced Learning and the Virtual University*. 2023. P. 1–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/374079224_Aligning_the_Vision_for_Technology-Enhanced_Learning_with_a_Master_Plan_Policies_and_Procedures
12. Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en
13. Coldwell-Neilson, J. Digital Literacy – a driver for curriculum transformation. In R.G. Walker & S.B. Bedford (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Curriculum Transformation*, 2017. 40. P. 84–94.
14. Digital Agenda for Europe: A strategy for a digital economy by 2020. URL: <https://web2learn.eu/digital-agenda-for-europe-a-strategyfor-a-digital-economy-by-2020>
15. European Commission (2021). Digital Education Action Plan (2021–2027). [https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20\(2021%2D2027\)%20is%20%20a,States%20to%20the%20digital%20age](https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20(2021%2D2027)%20is%20%20a,States%20to%20the%20digital%20age)

Orlov O. P.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English and German Philology
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
Poltava, Ukraine
E-mail: olexsiyorlov@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2338-118X*

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN STUDENTS AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES

Abstract

The process of digitalization is radically changing society, placing new demands on ensuring that graduates are adequately prepared for work, particularly in teaching. For educational institutions, one of the most pressing issues is the transformation of the management of the educational process, infrastructure, and educational provision in line with the requirements of digitalization. The

purpose of the study is to define the content and structural components of digital competencies, as well as to identify and analyze the essence of digital literacy of participants in the educational process in the context of higher education, and to determine which skills underlie the concept. During the study, the level of digital competencies among 3rd and 4th year students of philological specialties was tested using the European Digital Competence Framework, The Digital Competence Wheel. The analysis revealed an average level of digital skills, abilities, and knowledge, as well as attitudes and ethical assessment of the term. The result demonstrates that a common understanding of what digital literacy entails is problematic for both students and teachers as they seek to expand and improve their own digital capabilities. The average weighted result of the interactive survey is 63% for fourth-year students, 57% for third-year students, and 67% for teachers. A shared and functional understanding of digital literacy is important for developing graduate learning outcomes in digital skills and knowledge, enabling the development of digital literacy through the curriculum. This article proposes a model that provides a framework for transforming curricula aimed at developing the digital capabilities of graduates.

Key words: digital competence, digital literacy, curriculum transformation, learning outcomes, digital competence framework.

References

1. Buinytska, O., Varchenko-Trotsenko, L., & Hrytseliak, B. (2020). Tsyfrovizatsiia zakladu vyshchoi osvity [Digitalization of higher education institutions]. *Educational discourse*, 1 (28). 64–79. http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2020_1_8 [in Ukrainian]
2. Zelinska, A., Tarasovych, L., & Lavrynenko, S. (2023). Tsyfrovi kompetentsii yak osnova transformatsii profesiinoi osvity maibutnikh menedzheriv [Digital competencies as the basis for the transformation of professional education of future managers]. *Economy and Society*, 49. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-49-51> [in Ukrainian].
3. Ivanova, S.M. (2024). Vid tsyfrovoyi hramotnosti do tsyfrovoyi kompetentnosti: yevropeyskyi dosvid [From digital literacy to digital competence: European experience]. *Automation and Computer-Integrated Technologies in Production and Education: Status, Achievements, Development Prospects: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical. Internet Conference*. Cherkaskyi natsionalnyi universytet im. Bohdana Khmelnytskoho, 323–325. <https://orcid.org/0000-0002-3613-9202> [in Ukrainian].
4. Illiashenko, S. M., Shypulina, Yu. S., & Illiashenko, N. S. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvitnoi diialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy v umovakh viiny [Digital transformation of educational activities in higher educational institutions of Ukraine in conditions of war]. *Higher education according to new standards: challenges in the context of digitalization and integration into the international educational space: collection of materials of the International scientific and methodological conference*. Kharkiv, 323–325. <https://dspace2.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/5560>. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoyi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy (2018–2020) [Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>. [in Ukrainian].
6. Morze, N., & Kocharaian, A. (2019). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of the standard of ICT competence of university teachers in the context of improving the quality of education]. *Information technologies and teaching aids*, 43 (5), 27–39. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5. [in Ukrainian].
7. Ramka tsyfrovyykh kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy (DigComp UA for Citizens) [Framework of digital competencies for citizens of Ukraine]. <http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/07/DigComp-Framework-UA-for-Citizens.pdf>. [in Ukrainian].
8. Spirin, O. M., & Ovcharuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist [Digital competence]. *Encyclopedia of education. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv: Yurinkom Inter. 1095–1096. [in Ukrainian].
9. Tulashvili, Yu. Y. (2021). Pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh v realiiakh tsyfrovoy transformatsii [Training of specialists in higher education institutions in the realities of digital transformation]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, № 60, 116–127. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-116-127>. [in Ukrainian].
10. Tsyfrova adzhenta Ukrainy [Digital Agenda of Ukraine]. <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. [in Ukrainian].
11. Ashford-Rowe, K., Russell, H., Press, N., & Smith, J. (2023). Aligning the Vision for Technology-Enhanced Learning with a Master Plan, Policies, and Procedures. *Technology-Enhanced Learning and the Virtual University*, 1–19. https://www.researchgate.net/publication/374079224_Aligning_the_Vision_for_Technology-Enhanced_Learning_with_a_Master_Plan_Policies_and_Procedures [in English].
12. Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en [in English].
13. Coldwell-Neilson, J. (2017). Digital Literacy – a driver for curriculum transformation. In R.G. Walker & S.B. Bedford (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Curriculum Transformation*, 40. 84–94. [in English].
14. Digital Agenda for Europe: A strategy for a digital economy by 2020. <https://web2learn.eu/digital-agenda-for-europe-a-strategyfor-a-digital-economy-by-2020> [in English].
15. European Commission (2021). Digital Education Action Plan (2021–2027). [https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20\(2021%2D2027\)%20is%20%20a,States%20to%20the%20digital%20age](https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20(2021%2D2027)%20is%20%20a,States%20to%20the%20digital%20age) [in English].

Отримано: 03.10.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-6>
УДК 378.147:54:371.3

Придеткевич Ю. О.

*магістр хімії, асистент кафедри хімії
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: pridetkeviculia@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4037-5436*

Самар А. В.

*магістр хімії, асистент кафедри хімії
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: samarangelina02@gmail.com
ORCID: 0009-0002-4565-0595*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

Анотація

У статті висвітлено теоретико-методичні засади диференційованого підходу до викладання хімії у закладах вищої освіти та проаналізовано результати його впровадження в навчальному процесі. Актуальність дослідження обумовлена потребою адаптації освітнього контенту до рівня підготовки та професійної орієнтації здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Об'єктом дослідження стали здобувачі освіти зі спеціальностей 201 «Агрономія», 208 «Агроінженерія», 211 «Ветеринарна медицина» та 275 «Транспортні технології». На основі результатів діагностичного тестування визначено три рівні підготовки студентів – високий, середній і низький – що дало змогу побудувати цілісну модель диференційованого навчання.

Запропонована модель включає змістову, процесуальну та оцінювальну диференціацію. Змістова передбачає адаптацію навчального матеріалу з урахуванням базових знань і фахових потреб здобувачів вищої освіти. Процесуальна реалізується через застосування гнучких методів навчання, індивідуалізованих завдань і роботи в малих групах. Оцінювальний компонент забезпечує багаторівневий підхід до контролю знань, що дає змогу підтримати здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання та сприяти їхньому поступовому зростанню.

У результаті впровадження запропонованої моделі вдалося підвищити мотивацію студентів, знизити рівень навчальних труднощів, активізувати пізнавальну діяльність і забезпечити кращу динаміку засвоєння навчального матеріалу. Особливу увагу приділено аналізу типових помилок і труднощів, що виникають у студентів з низьким рівнем підготовки, а також способам їх корекції шляхом дидактичного супроводу.

Зроблено висновок про ефективність диференційованого підходу як інструменту підвищення якості освіти в природничих дисциплінах. Перспективи подальших досліджень передбачають розширення практики його застосування на інші спеціальності.

Ключові слова: вища освіта, диференційоване навчання, викладання хімії, модель навчання.

Вступ. У сучасних умовах розвитку вищої освіти одним із ключових завдань є забезпечення якісної фахової підготовки студентів з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх потреб, рівня початкової підготовки та майбутньої професійної спрямованості. Особливої актуальності це набуває у викладанні природничих дисциплін, зокрема хімії, яка вимагає як ґрунтового теоретичного розуміння, так і практичних експериментальних навичок [3].

Рівень знань студентів, які навчаються на різних спеціальностях (наприклад, 201 «Агрономія», 208 «Агроінженерія», 211 «Ветеринарна медицина, 275 «Транспортні технології» тощо), значно варіюється, що зумовлює необхідність застосування диференційованого підходу у навчальному процесі. Такий підхід дозволяє не лише адаптувати зміст і методи навчання до потреб конкретної академічної групи, але й створити умови для індивідуального розвитку студентів, підвищити мотивацію до вивчення предмета, оптимізувати засвоєння знань і формування компетентностей.

У науково-педагогічній літературі диференційоване навчання розглядається як один із провідних напрямів особистісно орієнтованої освіти, однак питання його реалізації саме у викладанні хімії у ЗВО потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування. Зокрема, актуальними залишаються проблеми визначення критеріїв диференціації, вибору форм і методів навчання для різних категорій студентів, створення адаптивних навчально-методичних матеріалів [7; 11].

Метою статті є дослідження теоретичних основ диференційованого підходу до викладання хімії у закладі вищої освіти «Подільський державний університет» та аналіз практичних аспектів його реалізації з урахуванням рівня підготовки та спеціалізації здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання методичного забезпечення викладання хімії у закладах вищої освіти знайшло ґрунтовне відображення у працях вітчизняних дослідників. У навчально-методичному посібнику П. В. Самойленка [8] представлено комплексну систему методики навчання хімії, що охоплює організаційні форми, дидактичні підходи та методичні прийоми. Автор наголошує на необхідності гнучкого підходу до проєктування навчального процесу, акцентуючи на адаптації змісту й форм роботи відповідно до рівня підготовки студентів та їх професійного спрямування.

Дослідження М. І. Дзіковської [5] розкривають досвід зарубіжних країн у професійній підготовці фахівців природничих спеціальностей, що має значний потенціал для впровадження у вітчизняну практику.

Теоретико-методологічні засади організації освітнього процесу у вищій школі викладено у працях В. М. Нагаєва, Л. В. Артемової, Л. О. Ковальчук та О. О. Біляковської [1; 2; 6; 9]. Ці автори підкреслюють важливість педагогічної майстерності викладача, дидактичної доцільності застосування різних методів та принципів індивідуалізації навчання.

У фахових джерелах, присвячених викладанню хімії, зокрема у працях В. І. Старости [12] детально описано дидактичні особливості викладання хімії в закладах вищої освіти. Наголошено на важливості диференціації змісту й підходів залежно від типу дисципліни (загальна, органічна, аналітична хімія тощо), а також на потребі врахування специфіки професійної підготовки студентів різних напрямів.

Таким чином, аналіз сучасної науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про високу актуальність дослідження диференційованого підходу до викладання хімії у ЗВО. Існує узгодженість у визнанні важливості адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувачів освіти, що підтверджує доцільність розробки та впровадження інноваційних дидактичних моделей, орієнтованих на гнучкість, варіативність і студентоспрямованість [4; 18].

У межах дослідження було здійснено комплексне теоретико-методичне та експериментальне вивчення можливостей реалізації диференційованого підходу до викладання хімії у закладі вищої освіти. Робота проводилась на базі закладу вищої освіти «Подільський державний університет» де хімія є складовою фахової підготовки студентів за спеціальностями «201 «Агрономія», 208 «Агроінженерія», 211 «Ветеринарна медицина», 275 «Транспортні технології» та багато інших.

У процесі дослідження з метою виявлення потреби у впровадженні диференційованого підходу до викладання хімії було здійснено аналіз вихідного рівня підготовки студентів першого курсу. У вибірку увійшло 155 студентів, які навчаються за даними спеціальностями. Для оцінювання їхнього рівня знань було застосовано спеціально розроблений діагностичний тест, що складався з 30 завдань трьох рівнів складності: базового (визначення понять, засади періодичного закону, прості обчислення), середнього (рівняння реакцій, розрахункові задачі), та підвищеного (аналітичні задачі, міжпредметні зв'язки, логічні узагальнення).

Результати тестування дозволили розподілити студентів на три групи відповідно до рівня підготовки: високий (24–30 балів), середній (16–23 бали) та низький (0–15 балів). За узагальненими даними, високий рівень знань (група А) продемонстрували 21% здобувачів вищої освіти, середній (група В) – 49%, а низький (група С) – 30%. Детальніші результати розподілу рівнів знань за спеціальностями подано у табл. 1.

Аналіз цих даних засвідчив суттєву різномірність підготовки студентів як між спеціальностями, так і всередині академічних груп. Найвищі результати демонструють здобувачі освіти, які навчаються за спеціальністю 201 «Агрономія» що пояснюється як профільною спрямованістю навчання, так і загальною мотивацією до вивчення хімії. Студенти напряму 211 «Ветеринарна медицина» та 208 «Агроінженерія» виявили середні показники, проте зі значною часткою тих, хто потребує поглибленого повторення базових тем. Найнижчі результати спостерігались серед студентів 275 «Транспортні технології», де майже третина або більше продемонстрували низький рівень засвоєння ключових хімічних знань.

Анкетування, яке проводилось паралельно з тестуванням, виявило характерні труднощі, з якими стикаються студенти з недостатньою підготовкою: складність у розумінні абстрактних хімічних понять, невпевненість при виконанні розрахункових завдань, а також відсутність системного бачення предмету. Багато респондентів зазначали необхідність у додаткових поясненнях, прикладних прикладах і наочності. Отримані результати стали підґрунтям для створення моделі диференційованого викладання, адаптованої до трьох рівнів підготовки здобувачів освіти, що дозволило цілеспрямовано коригувати як зміст, так і методи навчання відповідно до реальних освітніх потреб здобувачів.

Важливим результатом аналізу стала також виявлена кореляція між рівнем підготовки студентів та їхньою мотивацією до вивчення хімії. Студенти з високими показниками тестування частіше демонстрували зацікавленість у поглибленому опануванні предмета, проявляли ініціативу у виконанні завдань підвищеної складності, брали участь у позааудиторних наукових заходах. Натомість студенти з низьким рівнем знань частіше висловлювали побоювання щодо складності курсу, невпевненість у власних силах та потребу в додатковій підтримці з боку викладача.

Таблиця 1

Діагностична результативність підготовленості студентів

Спеціальність	Високий рівень (А)	Середній рівень (В)	Низький рівень (С)
201 «Агрономія»	37%	50%	13%
208 «Агроінженерія»	20%	55%	25%
211 «Ветеринарна медицина»	25%	51%	24%
275 «Транспортні технології»	9%	43%	48%

У межах аналізу також було звернуто увагу на типові помилки, які мали системний характер і проявлялися в більшості студентів середнього та низького рівнів. Найпоширенішими були: неправильне застосування періодичних закономірностей при прогнозуванні властивостей елементів, незнання основних хімічних формул і назв сполук, труднощі з розв'язуванням задач на розчини, реакції йонного обміну та електроліз. Ці недоліки стали орієнтиром для створення коригуючих навчальних матеріалів і спеціальних вправ, спрямованих на усунення прогалин у знаннях.

Враховуючи отримані результати, можна стверджувати, що на початковому етапі навчання з хімії у ЗВО існує об'єктивна потреба в реалізації адаптивного підходу до викладання, який базується на попередній діагностиці та подальшому цілеспрямованому супроводі навчального процесу. Виявлена різнорівнева структура підготовки студентів засвідчує неефективність застосування єдиної універсальної моделі навчання й підкреслює необхідність розроблення та впровадження диференційованих форм і методів викладання. Це дозволить не лише вирівняти стартові можливості здобувачів освіти, а й сприятиме їх подальшому особистісному та професійному розвитку в контексті обраної спеціальності.

На основі проведеного аналізу рівня підготовки студентів, а також враховуючи результати анкетування й типові навчальні труднощі, було здійснено розробку моделі диференційованого викладання хімії. Вона мала на меті забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу здобувачами з різним рівнем базової підготовки та різним фаховим спрямуванням. Під час побудови моделі було враховано як фундаментальні психолого-педагогічні принципи диференціації (індивідуалізація навчання, урахування зони найближчого розвитку, опора на сильні сторони студента), так і специфіку хімії як навчального предмета з високим рівнем абстракції, значною термінологічною та обчислювальною складовою.

Розроблена модель ґрунтується на трьох основних компонентах диференціації: змістовій, процесуальній та оцінювальній.

Змістова диференціація передбачала адаптацію навчального матеріалу відповідно до рівня підготовки студентів. Наприклад, для студентів групи С (низький рівень) навчальні теми супроводжувалися розширеним поясненням базових понять, використанням аналогій, схем, відеоматеріалів, а також прикладами з повсякденного життя. Студенти групи В (середній рівень) працювали з поглибленими прикладними завданнями, що поєднували теоретичні знання з фаховим контекстом. Для студентів групи А (високий рівень) пропонувалися міні-дослідження, проблемні ситуації, кейси, які сприяли розвитку критичного мислення, навичок аналізу та інтеграції знань [10; 16].

Процесуальна диференціація реалізовувалася через використання різноманітних методів і форм навчання, що відповідали потребам окремих груп здобувачів. Зокрема, до навчального процесу були включені такі елементи, як робота в малих диференційованих групах, індивідуальні консультації, та навчальні задачі та завдання з варіативними підходами до розв'язання. Наприклад, на практичних заняттях студенти могли обирати завдання із запропонованого переліку з трьома рівнями складності. Це дозволяло не лише задовольнити освітні запити, але й підвищити суб'єктність здобувача у власному навчальному процесі [14; 17].

Оцінювальна диференціація передбачала розробку трирівневої системи контролю знань, що включала завдання базового, середнього та високого рівнів складності. Такий підхід дав змогу не лише адекватно оцінювати навчальні досягнення студентів відповідно до їхнього рівня підготовки, а й мотивувати до підвищення результатів, пропонуючи доступний шлях зростання. Крім того, застосовувалося адаптивне поточне оцінювання з наданням розгорнутого зворотного зв'язку, що стимулювало рефлексію здобувачів освіти та розвиток самоконтролю.

Важливим аспектом розробленої моделі стало врахування фахової специфіки підготовки студентів. Зміст навчального матеріалу, приклади й практичні завдання були адаптовані до професійного контексту кожної спеціальності.

Загалом, розроблена модель мала гнучкий і модульний характер, що дозволяло викладачам адаптувати її до конкретних умов аудиторії та особливостей освітніх програм.

Оцінювання результатів та ефективності впровадженої моделі диференційованого навчання хімії здійснювалося за сукупністю кількісних і якісних показників, що дозволило комплексно охарактеризувати її педагогічну доцільність, результативність і вплив на навчальний процес у закладі вищої освіти «Подільський державний університет».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило ефективність впровадження диференційованого підходу до викладання хімії у закладі вищої освіти як засобу підвищення якості навчання, мотивації здобувачів і розвитку їхніх професійних компетентностей. Апробація моделі диференційованого викладання на основі аналізу початкового рівня підготовки студентів різних спеціальностей дозволила сформувати три адаптивні освітні траєкторії, що враховують реальні освітні потреби й можливості здобувачів вищої освіти. Змістова, процесуальна та оцінювальна компоненти моделі забезпечили гнучкість навчального процесу, індивідуалізацію освітніх маршрутів, а також педагогічну доцільність застосованих методик. Важливою перевагою стало поєднання предметного змісту з професійним контекстом підготовки здобувачів, що сприяло підвищенню актуальності навчального матеріалу та його прикладного значення.

Значна варіативність рівня підготовки студентів, виявлена під час діагностичного етапу, засвідчила об'єктивну потребу в адаптивному супроводі навчального процесу, орієнтованому на зниження дидактичних бар'єрів і формування позитивної навчальної мотивації. Отримані результати дозволяють стверджувати, що впровадження диференціації сприяє не лише підвищенню академічної успішності, а й формуванню усвідомленої позиції здобувача освіти як суб'єкта власної освітньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні емпіричної бази, зокрема шляхом включення студентів інших освітніх програм природничого та технічного профілю, аналізі динаміки освітніх досягнень у довготривалій перспективі, а також у поглибленій розробці цифрових інструментів для реалізації диференційованого підходу [13; 15].

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : Навч.-метод. посібник. К. : Кондор, 2008. 272 с.
2. Біляковська О. О., Мишишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. 360 с.
3. Деркач Т. М. Інформатизація викладання хімії : від теорії до практики : моногр. Д. : Вид-во ДНУ, 2011. 244 с.
4. Деркач Т. М. Інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін : навч. метод. посіб. Д. : Вид-во ДНУ, 2008. 336 с.
5. Дзіковська М. І. Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців природничих спеціальностей у закладах вищої освіти. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти* (м. Львів, 05.02.2019 р.). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2019. Вип. 4. С. 73–75.
6. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : Навч. посібник. Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 608 с.
7. Методика викладання хімії : Формування знань про основні хімічні теорії та хімічні поняття. Конспект лекцій / Укладач: Е. М. Кадикало. Луцьк : П «Зоря-плюс» ВОО ВОІ СОГУ, 2019. 136 с.
8. Методика навчання хімії: навчально-методичний комплект : навчально-методичний посібник / Авт.-укладач Самойленко П. В. Чернігів : Десна Поліграф, 2020. 320 с.
9. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : Навч. посібник. К. : Центр навч. л-ри, 2007. 232 с.
10. П'ятакова Г., Заячківська Н. Сучасні педагогічні технології та методика застосування їх у вищій школі. Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 55 с.
11. Петрук Н.О. Методика формування дослідницьких умінь студентів при вивченні хімії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. 7 (90). С. 70–75.
12. Староста В. І. Проведення занять з хімії в середніх та вищих навчальних закладах. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк : Вежа, 2011. 232 с.
13. Сучасні освітні технології в підготовці фахівців хімічного профілю : колективна монографія / за ред. І.В. Тарасенко. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2021. 280 с.
14. Товажнянський Л.Л., Бухало С.І., Кошелев М.К. Удосконалювання методів навчання й оцінки знань студентів вищих навчальних закладів. *Вісник НТУ ХПІ*, 2013. Вип. 9. С. 3–15.
15. Хмеляр І., Лукашук М. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології. Методика навчання природничоматематичних дисциплін. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2009. Вип. 1. С. 121-125.
16. Хоботова Е., Грицай К. Диференційоване навчання хімії. *Екологічно орієнтована вища освіта. Методологія та практика – 2024*. Збірка матеріалів Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти. – Кременчук: СВД Олексієнко В.В., 2024. С. 133-136 с.
17. Юзбашева Г. Диференційоване навчання – запорука успіху. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 109. С. 159-167.
18. Elhadary, T., & Elhaty, I. (2023). Teaching chemistry in english in turkish universities: challenges and obstacles . *Advanced Education*, 11(23), 131–143. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.288479>

Prydetkevych Yu. O.

*Master of Chemistry, Assistant Lecturer at the Department of Chemistry
Higher education institution "Podillia State University"*

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: pridetkevicia@gmail.com

ORCID: 0009-0008-4037-5436

Samar A. V.

*Master of Chemistry, Assistant Lecturer at the Department of Chemistry
Higher education institution "Podillia State University"*

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: samarangelina02@gmail.com

ORCID: 0009-0002-4565-0595

DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING CHEMISTRY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL FRAMEWORK AND PRACTICAL IMPLEMENTATION

Abstract

The article highlights the theoretical and methodological foundations of a differentiated approach to teaching chemistry in higher education institutions and analyzes the outcomes of its implementation in the educational process. The relevance of the study is determined by the need to adapt educational content to the students' level of preparation and professional orientation across various specialties. The research focused on students majoring in 201 "Agronomy", 208 "Agroengineering", 211 "Veterinary Medicine", and 275 "Transport Technologies".

Based on diagnostic testing results, three levels of student preparedness were identified-high, medium, and low-which allowed for the development of a comprehensive model of differentiated learning.

The proposed model includes content, procedural, and assessment differentiation. Content differentiation involves adapting educational materials according to students' prior knowledge and professional needs. Procedural differentiation is implemented through flexible teaching methods, individualized tasks, and small-group work. The assessment component ensures a multi-level approach to knowledge evaluation, enabling support for students at different stages of learning and fostering their gradual academic development.

As a result of implementing the proposed model, students' motivation increased, learning difficulties decreased, cognitive activity was activated, and better dynamics in mastering the educational material were observed. Particular attention is given to analyzing typical mistakes and challenges faced by students with a low level of preparation, as well as methods of correcting these issues through didactic support.

The study concludes that the differentiated approach is an effective tool for improving the quality of education in natural sciences. Prospects for further research include expanding its application to other specialties, enhancing digital learning support resources, and developing methodological guidelines for academic staff.

Key words: higher education, differentiated learning, chemistry teaching, learning model.

References

1. Artemova, L. V. (2008). Pedahohika i metodyka vyshchoi shkoly: Navch.-metod. posibnyk [Pedagogy and methods of higher education: A teaching guide]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
2. Biliakovska, O. O., Myshchyshyn, I. Ya., & Tsiura, S. B. (2013). Dydaktyka vyshchoi shkoly [Didactics of higher education]. Lviv: LNU imeni I. Franka [in Ukrainian].
3. Derkach, T. M. (2011). Informatyzatsiia vykladannia khimii: vid teorii do praktyky: Monohrafiia [Informatization of chemistry teaching: From theory to practice]. Dnipro: Vydavnytstvo DNU [in Ukrainian].
4. Derkach, T. M. (2008). Informatsiini tekhnolohii u vykladanni khimichnykh dystsyplin: Navch.-metod. posibnyk [Information technologies in teaching chemical disciplines: A teaching guide]. Dnipro: Vydavnytstvo DNU [in Ukrainian].
5. Dzikovska, M. I. (2019). Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv pryrodnychkh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity [Foreign experience in professional training of natural sciences specialists in higher education institutions]. In Materialy zvitnykh naukovykh konferentsii fakultetu pedahohichnoi osvity (Vol. 4, pp. 73–75). Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
6. Kovalchuk, L. O. (2007). Osnovy pedahohichnoi maisternosti: Navch. posibnyk [Fundamentals of pedagogical mastery: A teaching guide]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
7. Kadykalo, E. M. (Comp.). (2019). Metodyka vykladannia khimii: Formuvannia znan pro osnovni khimichni teorii ta khimichni poniattia. Konspekt lektsii [Methods of teaching chemistry: Formation of knowledge about basic chemical theories and concepts. Lecture notes]. Lutsk: P "Zoria-plus" VOO VOI SOIU [in Ukrainian].
8. Samoilenko, P. V. (Comp.). (2020). Metodyka navchannia khimii: Navchalno-metodychnyi komplekt: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology of teaching chemistry: Educational and methodological set]. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].
9. Nahaiev, V. M. (2007). Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: Navch. posibnyk [Methods of teaching in higher education: A teaching guide]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
10. Piatakova, H., & Zaiachkivska, N. (2003). Suchasni pedahohichni tekhnolohii ta metodyka zastosuvannia yikh u vyshchii shkoli [Modern pedagogical technologies and methodology of their application in higher education]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni I. Franka [in Ukrainian].
11. Petruk, N. O. (2022). Metodyka formuvannia doslidnytskykh umin studentiv pry vyvchenni khimii [Methodology of forming students' research skills in studying chemistry]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality, 7(90), 70–75 [in Ukrainian].
12. Starosta, V. I. (2011). Provedennia zaniat z khimii v serednikh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh: Navch. posib. dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Conducting chemistry lessons in secondary and higher educational institutions: A teaching guide]. Lutsk: Vezha [in Ukrainian].
13. Tarasenko, I. V. (Ed.). (2021). Suchasni osvitni tekhnolohii v pidhotovtsi fakhivtsiv khimichnoho profiliiu: Kolektyvna monohrafiia [Modern educational technologies in the training of chemistry specialists: A collective monograph]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
14. Tovazhnianskyi, L. L., Bukhhalo, S. I., & Koshelev, M. K. (2013). Udoskonaluvannia metodiv navchannia y otsinky znan studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Improving methods of teaching and assessing students' knowledge in higher education institutions]. Visnyk NTU KhPI, 9, 3–15 [in Ukrainian].
15. Khmeliar, I., & Lukashchuk, M. (2009). Metodychni pidkhody dyferentsiatsii ta individualizatsii navchannia na zaniatiakh khimii ta biolohii [Methodical approaches to differentiation and individualization of teaching in chemistry and biology classes]. Metodyka navchannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika, 1, 121–125 [in Ukrainian].
16. Khubotova, E., & Hrytsai, K. (2024). Dyferentsiiovane navchannia khimii [Differentiated chemistry teaching]. In Ekologichno oriientovana vyshcha osvita. Metodolohiia ta praktyka – Environmentally Oriented Higher Education. Methodology and Practice: Proceedings of the All-Ukrainian Conference on Higher Education Problems (pp. 133–136). Kremenchuk: SVD Oleksiienko V. V. [in Ukrainian].
17. Yuzbasheva, H. (2012). Dyferentsiiovane navchannia – zaporuka uspihu [Differentiated teaching as a key to success]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky, 109, 159–167 [in Ukrainian].
18. Elhadary, T., & Elhaty, I. (2023). Teaching chemistry in english in turkish universities: challenges and obstacles. *Advanced Education*, 11(23), 131–143. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.288479>

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-7>
УДК 811:37.016:004.89

Степанов В. В.

доктор філософії з філології,
старший викладач кафедри германської філології
Сумський державний університет
Суми, Україна
E-mail: v.stepanov@gf.sumdu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8169-7908

Косенко С. В.

магістрант кафедри германської філології
Сумський державний університет
Суми, Україна
E-mail: kosenkoserge@gmail.com
ORCID: 0009-0001-9789-8026

РОЛЬ ШІ-АСИСТЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (АСПЕКТ РЕФЛЕКСІЇ ТА АВТОНОМІЇ)

Анотація

Стаття описує роль технологій та застосунків штучного інтелекту у проведенні сучасної освітньої діяльності. Розглянуто можливості ШІ сприяти навчальній рефлексії та автономії, а здатність вдосконалюватися та адаптуватися до потреб користувача відкриває нові перспективи для навчання, зокрема у сфері вивчення іноземних мов.

На прикладі платформи Duolingo проаналізовано, як додатки ШІ забезпечують персоналізований підхід до навчання, розширюють можливості навчальної автономії. Застосування принципів гейміфікації, мотиваційних елементів і адаптації контенту створює сприятливе середовище для вивчення іноземних мов. Утім, ефективність таких додатків обмежена, особливо на вищих рівнях вивчення мови.

Особливу увагу приділено чат-ботам, які демонструють високий рівень функціональності. Вони створюють, редагують і пояснюють матеріал; інструктують, аналізують, надають зворотній зв'язок. Чат-боти слугують унікальним інструментом, який сприяє розвитку мовленнєвих, письмових і когнітивних навичок, а також підвищує загальну ефективність навчання.

Також розглянуто ШІ-інструменти корекції тексту, перекладу та стилістичного аналізу. Вони допомагають студентам краще зрозуміти правила мови, подолати страх письма іноземною мовою та ефективніше аналізувати власні помилки. Окрім тексту, сучасні ШІ-системи здатні працювати з голосовими командами, створювати зображення та презентації на основі текстового опису, що значно розширює можливості інтерактивного навчання.

Разом із тим, дослідження вказує на низку навчальних викликів, пов'язаних із використанням ШІ. Серед них – зменшення мотивації до самостійної діяльності, академічна доброчесність, ризик втрати критичного мислення, потенційні зловживання з боку студентів у навчальному процесі.

Загалом традиційна модель навчання зазнає суттєвих змін під впливом новітніх технологій. ШІ-асистенти дедалі частіше виступають не лише як допоміжні інструменти, а як повноцінні інструменти освітнього процесу. Вони розвивають автономію та рефлексію студентів, переосмислюючи усталені традиції освітнього середовища.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), вивчення іноземних мов, ШІ-асистенти, рефлексія, автономія.

Вступ. Сьогодні знання іноземних мов є однією з найважливіших компетенцій, необхідних для успішної професійної діяльності, міжнародної комунікації та особистісного розвитку. Традиційні методи вивчення мов трансформуються під впливом новітніх технологій, серед яких особливе місце займає штучний інтелект (ШІ). Наразі ШІ вийшов зі сфери експериментальних технологій у повноцінний інструмент для вирішення низки проблем, зокрема й освітніх. Дедалі більше учнів і студентів не тільки ознайомлюються з новітніми технологіями, але й починають активно використовувати їх у дослідженнях, плануванні, аналізі та реалізації навчальних потреб.

Розвиток навчальної автономії та рефлексії також зазнає трансформації завдяки ШІ. Вміння самостійно визначати навчальні цілі, рефлексувати над успіхами та помилками, використовувати можливості для удосконалення мовних навичок формують середовище для ефективного навчання. У цьому контексті ШІ-асистенти виступають не просто допоміжними інструментами, а фактично персональними помічниками, які адаптуються до студента, надають зворотній зв'язок і сприяють реалізації всіх рівнів навчальної діяльності.

Попри популярність ШІ-асистентів у навчальному процесі, питання їх впливу на розвиток автономії та рефлексії залишається відкритим. Тому треба проводити студії, які вивчають вплив ШІ на розвиток цих компетенцій.

Актуальність статті зумовлена стрімким розвитком ІІІ-технологій та недостатніми дослідженнями щодо їх впливу у навчанні, особливо у контексті формування рефлексії та автономії при самостійному вивченні мови. Пропонована студія аналізує роль ІІІ-асистентів у розвитку рефлексії та автономії; аналізує переваги, недоліки та загальну ефективність їхнього застосування у порівнянні з традиційними методами навчання.

Темі дослідження ролі ІІІ-асистентів у лінгводидактиці присвятили роботи Ю. Руднік [34]; Л. Савицька, К. Ковальова та І. Безугла [12]; О. Петрова та Л. Рудакова [4]; О. Мартинюк [29]; В. Лай та Дж. Лі [28]. Поняття автономії у вивченні мови розглядали дослідники Х. Холек [25]; М. Бабічева та Ю. Рибачук [1]; В. Самаріна та О. Шахматова [13]. Особливостям рефлексії за допомогою ІІІ у навчанні приділили увагу І. Гіббс [24]; В. Хуань, К. Ху та Л. Фраєр [26].

Матеріали та методи. Об'єкт дослідження – штучний інтелект у лінгводидактиці. Предмет дослідження – роль ІІІ-асистентів для розвитку автономної та рефлексії студентів при вивченні іноземної мови. Матеріалами студії виступають ІІІ-застосунки, віртуальні тьютори, чат-боти, додатки корекції тексту, перекладачі.

Мета дослідження полягає в сумативному оцінюванні значення ІІІ-асистентів для самостійного вивчення іноземних мов. Завданням статті є:

- 1) Теоретичне обґрунтування штучного інтелекту в навчанні, рефлексії та автономії;
- 2) Аналіз можливостей ІІІ-асистентів у навчальному процесі;
- 3) Порівняння різних ІІІ-асистентів, потенційних викликів та обмежень штучного інтелекту у вивченні іноземної мови.

У ході дослідження використано методи порівняння та емпіричного аналізу впливу ІІІ-асистентів на розвиток рефлексії та автономії. Методами опису та класифікації розглянуто типи ІІІ-асистентів у лінгводидактиці.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект (ІІІ) – це система, здатна імітувати людське мислення та діяльність, оперуючи великими обсягами даних, аналізуючи їх та адаптуючи інформацію відповідно до поставлених завдань. ІІІ-асистенти адаптують цю технологію для виконання функцій, які виходять далеко за межі конвенціональних інтернет-помічників. Це дає змогу ІІІ не лише бути корисним джерелом інформації, а й розв'язувати комплексні проблеми, здійснювати критичний аналіз та пристосовуватися до потреб користувача [35, с. 72]. Ефективне функціонування ІІІ забезпечують алгоритми розпізнавання текстових, зорових і аудіальних джерел інформації, на основі яких ІІІ моделює інтелектуальну поведінку: оцінює наявну інформацію, визначає оптимальні шляхи досягнення мети, враховує контекст [27].

Наприклад, простий онлайн-словник не можна вважати ІІІ-технологією, адже він лише відображає введену інформацію. Натомість, сервіси нейронного машинного перекладу – це приклад повноцінного застосування ІІІ. Вони враховують контекст, граматичні та стилістичні особливості, інтонацію, культурні аспекти та емоційне забарвлення слів. Такі системи можуть передбачати й виправляти помилки, імітуючи процес автентичного перекладу. Прикладами популярних ІІІ-технологій такого зразка є навчальні платформи *Duolingo* [7], *Rosetta Stone* [11], *Memrise* [10], *Busuu* [6]; чат-бот *ChatGPT* [18]; сервіс корекції текстів *Grammarly* [15].

Використання ІІІ в освітньому процесі якісно сприяє розвитку персоналізованого навчання, що дозволяє адаптувати матеріали до рівня знань, стилю навчання та прогресу кожного студента. Завдяки алгоритмам машинного навчання освітні платформи аналізують помилки, відстежують індивідуальну динаміку прогресу, адаптують завдання до потреб конкретного учня. Це не лише підвищує ефективність, а й мотивує студентів. Гейміфікація, інтерактивні діалоги з віртуальними тьюторами, миттєвий зворотний зв'язок – усе це робить навчання більш залученим і цікавим [12]. «Одна із переваг, яку студенти відразу відчувають, коли починають користуватися штучним інтелектом, – це ефективність, яку він пропонує у виконанні щоденних завдань», – зазначає професорка І. Зварич [2, с. 16]. Студії підтверджують, що такі засоби сприяють формуванню сприятливого та персоналізованого освітнього середовища.

Заклади освіти всіх рівнів активно впроваджують штучний інтелект у навчальні програми, відповідно адаптуючи їх до нових освітніх реалій та викликів. У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України наголошується на позитивному впливі ІІІ-технологій на якість шкільного навчання [19, с. 14]. Більшість закладів вищої освіти вже активно експериментують із впровадженням ІІІ в освітній процес.

Застосування ІІІ у навчанні іноземної мови супроводжується низкою викликів. По-перше, існує небезпека трансформації ІІІ з ролі допоміжного інструмента підтримки навчального процесу у домінуючий. Надмірне використання ІІІ може призвести до зниження активної ролі критичного мислення, порушення навичок самоаналізу, нехтування вивченням вербальних і невербальних аспектів комунікації. Може знизитися цінність «живого» мовного досвіду, оскільки виникне хибне переконання, що ІІІ й так повноцінно замінить собою всі ці навички та компетенції [33, с. 47–48]. До того ж, втрачається і право на помилку – важлива частина навчання, коли студент відповідальний за свою діяльність і отримує цінний досвід із аналізу власних помилок.

Крім цього, власне і самі ІІІ-системи можуть допускати суттєві помилки: посилалися на недійсні або непридатні джерела, відображати помилкову або упереджену інформацію, неправильно тлумачити запити або продукувати відповіді на основі некоректного вхідного запиту користувача тощо, що також веде до хибних результатів.

По-друге, важливою проблемою є дотримання академічної доброчесності та авторських прав. ІІІ-технології не завжди здатні належним чином ідентифікувати джерела інформації, а користувачі можуть використовувати створений контент без відповідного розуміння, попередньої перевірки чи аналізу, що суперечить етичним

стандартам академічного середовища [3, с. 39]. Зловживання ШІ в освітньому процесі може руйнувати підвалини взаємин між викладачем і студентом, адже викладачеві все складніше визначити, чи є подана робота результатом самостійної діяльності студента, чи створена за допомогою штучного інтелекту; чи дійсно студент засвоїв мовні конструкції, чи просто прочитав згенеровану відповідь у *ChatGPT*; чи є переклад результатом особистих зусиль, чи просто копією з онлайн-перекладача.

Розсудливість у використанні ШІ-асистентів у сучасному освітньому середовищі є життєво важливою, оскільки останні можуть за лічені секунди зробити ті матеріали, на які могли б піти години на засвоєння. Особливо актуально проблема постає в умовах вимушеного дистанційного та асинхронного процесу навчання в Україні, оскільки через приватність учня та дистанційний формат роботи виникає ціла низка можливостей для неетичного використання технологій ШІ в навчанні.

Сучасна мовна освіта має бути міждисциплінарною та інтегрувати технічні та гуманітарні компоненти. Важливо формувати цифрову грамотність, базові знання з аналізу даних, якісної та безпечної роботи з цифровими платформами. Не менш значущими є розвиток критичного мислення, навичок етичного прийняття рішень, вміння аналізувати інформацію, розвивати особисті компетенції. Оскільки сучасні учні та студенти зростають у цифровому середовищі та активно взаємодіють із ШІ, фактор ШІ стає неспростовною одиницею. Відтак, навчальні програми мають включати компоненти, що сприятимуть формуванню грамотності у сфері штучного інтелекту як серед студентів, так і серед викладачів. При цьому необхідно дотримуватись моральних та етичних принципів, уникати відчуження людських відносин, а також зміцнювати роль освітнього середовища як простору для розвитку критичного мислення, живої взаємодії та комунікативних навичок [27, с. 4].

Рефлексивне навчання (рефлексія) – це процес осмисленого критичного аналізу попереднього досвіду, ідей або подій, який має на меті розвиток компетенцій, самовдосконалення та покращення майбутнього навчання. Рефлексія передбачає повернення до вивченого, критичну оцінку вдалих і невдалих моментів та формування висновків, які сприяють глибокому засвоєнню знань. Такий підхід дозволяє студентам розвиватися самостійно під час навчальної діяльності, розуміти зміст і практичну цінність знань, виявляти прогалини в навчанні та сфери, які потребують вдосконалення [36].

Рефлексія є нероздільною частиною будь-якого якісного навчання, формуючи підвалини раціонального засвоєння та вжитку інформації. Рефлексія сприяє зростанню особистості – моральному, особистісному, психологічному, емоційному, когнітивному [21, с. 1187].

У процесі навчання, особливо при вивченні іноземних мов, рефлексія відіграє надзвичайно важливу роль. Вона включає здатність до самооцінки, планування власної діяльності, встановлення і коригування цілей, формування особистого стилю навчання, а також пошук альтернативних шляхів вирішення завдань. Завдяки цьому рефлексія формує методологічні основи навчального процесу: вона стимулює пізнавальну активність, ініціативність, усвідомлену мотивацію та відповідальність за результати навчання [20, с. 201].

Модель Г. Гіббса пропонує шість послідовних етапів аналітичної діяльності, які допомагають структурувати рефлексивний процес [23]:

1. Опис (Description): Об'єктивне викладення того, що сталося, без оцінок чи інтерпретацій. Важливо відповісти на питання: що, де і коли відбулося, хто був залучений, які дії було вжито, і на які результати розраховувати.

2. Почуття (Feelings): Визначення та усвідомлення власних емоцій і думок, які виникли під час та після події. Важливо відзначити, які почуття домінували, як вони вплинули на освітній процес та засвоєння інформації.

3. Оцінка (Evaluation): Аналіз позитивних і негативних аспектів досвіду. На цьому етапі розглядається, що спрацювало добре, які дії були ефективними, а які – ні, та чому.

4. Аналіз (Analysis): Поглиблене дослідження ситуації для розуміння причин успіхів і невдач. Це включає розгляд факторів, які вплинули на результати, та взаємозв'язків між діями та їх наслідками.

5. Висновки (Conclusion): Узагальнення отриманого досвіду. Визначаються ключові висновки, які можна винести із засвоєної інформації, та як застосувати їх у майбутньому.

6. План дій (Action Plan): Розробка конкретних кроків для покращення майбутньої навчальної діяльності або її підходів. Це включає визначення того, що потрібно зробити інакше, які навички або знання слід розвинути, як запобігти повторенню помилок.

У контексті вивчення іноземних мов рефлексивний цикл Г. Гіббса є ефективним інструментом для розвитку навичок самостійного навчання та критичного мислення. Вказані етапи рефлексивного циклу забезпечують якісну основу для аналізу процесу навчання, підкреслюючи важливість осмислення досвіду для усвідомлення інформації. Це сприяє роботі над помилками та покращує навчання в майбутньому.

Автономія – це здатність ефективно планувати, організовувати, здійснювати та оцінювати власний освітній процес. Вона передбачає активну участь студента у навчанні, самовизначення цілей, вибір підходів до їх досягнення та відповідальність за результати.

Поняття автономії трактується по-різному. Для його позначення використовуються такі терміни, як незалежне навчання, самостійне навчання, самоспрямоване навчання тощо. Проте більшість дослідників, особливо в міжнародній спільноті, надають перевагу саме терміну «автономне навчання». Воно охоплює не лише індивідуальне чи незалежне засвоєння знань, а й більш широкий соціальний маркер, що включає переоцінку ролі викладача та учня, перегляд традиційних освітніх парадигм і середовищ, а також трансформацію самої сутності освіти [30, с. 839].

Термін «автономне навчання» було вперше введено Радою Європи у 1979 році, а згодом поглиблено в теоретичних працях Генрі Холека. На його думку, соціокультурні зміни кінця XX ст. (зростання індивідуалізму, зміна якості життя, переосмислення соціальних концепцій) стали ключовими факторами, що сприяли появі і розвитку автономного підходу до навчання [31, с. 14–15].

Методи автономного навчання охоплюють проєктну діяльність, самостійну діяльність, використання онлайн-ресурсів та рефлексивних практик. Вони спрямовані не лише на опрацювання інформації, а й на її глибинний аналіз, формування власних висновків і застосування знань у реальних, актуальних для студента ситуаціях. Автономія дозволяє студентам оперативно адаптуватися до змін і ефективно використовувати доступні ресурси. Таким чином, навчання стає більшим, ніж просто сприйняття і заучування інформації, і водночас формує компетенції, які корисні навіть далеко за межами освітнього середовища [13, с. 243–244; 22, с. 32].

Виклики автономного навчання пов'язані з необхідністю високого рівня самодисципліни, мотивації та планування. Деякі студенти відчувають труднощі через брак самоорганізації, мотивації, а також відсутність достатньої підтримки з боку викладачів чи навчального середовища. Важливо створювати умови, які сприятимуть розвитку автономії, поступово збільшуючи рівень інтеграції автономних практик і залучаючи студентів до власного навчання [13, с. 244].

Далі розглянемо потенціал ШІ-асистентів у покращенні рефлексії та автономії при вивченні іноземної мови. Це завдання виконуємо за запропонованою нами типологією ШІ-асистентів у сфері вивчення мов: віртуальні тьютори, великі мовні системи й чат-боти, додатки автокорекції тексту та перекладачі.

Віртуальні тьютори. *Duolingo* [7] – провідна платформа у сфері освітніх технологій, що з моменту свого створення 2011 року прагнула сконструювати «віртуальний мовний тьютор», доступний кожному незалежно від місця та часу. Додаток пропонує матеріал у вигляді коротких інтерактивних вправ на переклад, відповідність, аудіювання тощо, які зручно проходити навіть на мобільних пристроях. Завдяки цьому *Duolingo* став одним із найпопулярніших мовних додатків у світі, пропонуючи мільйонам користувачів інтуїтивний і водночас якісний освітній досвід.

Інтеграція штучного інтелекту дозволила платформі адаптувати навчальний контент до потреб кожного користувача. Система аналізує прогрес студента, надає персоналізовані рекомендації щодо граматики, лексики, вимови, а також автоматично генерує завдання й оцінює їх. Адаптивні алгоритми змінюють складність вправ залежно від результатів, а повторення базується на рівні засвоєння матеріалу: прості для студента теми з'являються рідше, складні – частіше, доки не будуть повністю опановані.

Серед інших популярних віртуальних тьюторів виокремлюються *Rosetta Stone* [11], *Memrise* [10], *Babbel* [5], *LingoDeer* [8], *LingQ* [9].

Тьютори фокусуються на різних аспектах вивчення мови: грамика, вимова, контекстне використання. Користувач сам може обрати додаток, який найкраще відповідає його пріоритетам у вивченні мови.

Більшість віртуальних тьюторів мають три спільні риси: гейміфікацію, персоналізацію та мотивацію [12]. Гейміфікація реалізується через систему винагород, челенджів, досягнень, рейтингів, що створює ефект гри й утримує увагу користувача. Персоналізація забезпечується завдяки ШІ, який задає траєкторію навчання. Мотиваційні елементи (привабливий візуальний дизайн, сезонні оновлення, позитивне навчальне середовище, контрольована складність) підтримують інтерес до навчання.

Віртуальні тьютори є ефективним засобом для початкового занурення у мову та підтримання регулярної практики. Водночас, їх легка гральна природа не завжди дозволяє глибоко опрацювати складні аспекти мови: граматичні структури чи розширений словниковий запас. Тому для повноцінного оволодіння іноземною мовою тьютори можуть виявитися недостатніми.

Великі мовні системи та чат-боти. Сьогодні однією з найважливіших і найвпливовіших технологій штучного інтелекту є великі мовні моделі. Це тип ШІ-моделей, які навчаються на великих обсягах текстових даних, щоб розуміти, генерувати та взаємодіяти з людською мовою в текстовій формі. Вони здатні виконувати широкий спектр завдань: генерація текстів та ідей, креативне мислення, переклад, узагальнення інформації, виконання завдань. Прикладами таких моделей *GPT*, *BERT*, *LLaMA* [29, с. 68].

Мовні моделі здатні опрацьовувати дані з урахуванням контексту, виявляти смислові зв'язки між окремими мовними одиницями, обґрунтовувати інформацію. Вони виявляються надзвичайно корисними як засіб реалізації лінгвістичних, освітніх та комунікативних цілей [32, с. 26840].

Великі мовні моделі реалізуються переважно у вигляді чат-ботів, комунікація з якими здійснюється за допомогою текстових інтерфейсів. Найбільш відомим прикладом є чат-бот *ChatGPT* [18]. Його поява стала можливою завдяки стрімкому розвитку глибокого навчання (deep learning), широкому доступу до потужних обчислювальних ресурсів та наявності масштабних масивів навчальних даних.

Сучасні ШІ здатні імітувати природну людську комунікацію настільки достовірно, що навіть інші системи штучного інтелекту часто не можуть розпізнати, чи був створений текст людиною чи машиною. Це пояснюється самою суттю функціонування таких систем, які моделюють комунікативну ситуацію, прагнучи досягти максимальної схожості з природною мовою.

Розглянемо, які переваги можуть запропонувати чат-боти та інші засоби розпізнавання й обробки мови у покращенні рефлексії та автономії.

1. Персоналізація. Чат-боти надають можливості для персоналізації навчального процесу: аналіз лексики, граматики, синтаксису; переклад, пояснення, практика вивчення слів; діалогування, моделювання ситуацій та спів-

розмовників; визначення рівня розмови ІІІ, тем для комунікації. Масивний перелік найрізноманітніших засобів персоналізації обмежується лише уявою.

2. Рефлексія. Повертаючись до моделі Гіббса [23], припускаємо, що ІІІ може бути ефективно використаний для реалізації більшості етапів рефлексії, особливо опису, плану дій, оцінки та висновків. Чат-боти можуть оцінити рівень учня на основі наданого ним опису власних навичок, надати напрямки для покращення мовних навичок. За бажанням студента, система може знайти джерела або написати домашню роботу для самоопрацювання. Також результати навчальної діяльності можуть бути оцінені ІІІ з доволі точним показником, який здатен вказати на помилки, надати правильні варіанти та персональні поради.

3. Адаптивність. Чат-боти здатні працювати не лише з текстовими, а й із мультимодальними джерелами: зображеннями, аудіофайлами, таблицями, графіками тощо. Засоби візуалізації, як-от *DALL-E* для створення зображень або інструменти для генерації презентацій, можуть бути використані для унаочнення матеріалу. Деякі системи, наприклад *Alexa*, обробляють аудіозапити в режимі реального часу. Таким чином, інтеграція різноманітних медіазасобів дозволяє розширити межі навчальних можливостей.

4. Зворотній зв'язок. У традиційній моделі навчання якість зворотного зв'язку часто залежить від доступності викладача, часових обмежень. Чат-боти забезпечують постійний, індивідуальний і, що важливо, неупереджений зворотній зв'язок. Користувач може тренувати мовні навички без страху осуду або дискомфорту, що особливо актуально для тих, хто має труднощі під час живого спілкування іноземною мовою.

5. Зручність та комфорт. Мабуть, найважливішою перевагою ІІІ-асистентів над традиційними навчальними засобами є легкий доступ та зручність у їх використанні. Додатки ІІІ доступні на кожному пристрої з доступом в Інтернет, а багато з них пропонують безкоштовні варіанти. Вони працюють у будь-який час, не втомлюються та здатні пояснювати складні поняття необмежену кількість разів. Крім того, ІІІ не судить особистість користувача, не виявляє негативних емоцій і завжди налаштований на продуктивну співпрацю, враховуючи всі побажання користувача.

Таким чином, ІІІ не замінює собою когнітивну навчальну діяльність учня, а лише сприяє її реалізації, створюючи умови для поступового розвитку навичок самостійного мислення та критичного аналізу.

Додатки автокорекції тексту та перекладачі. Однією з перспективних технологій, які активно впроваджуються у практику вивчення іноземних мов, є ІІІ-інструменти для редагування та автокорекції текстів. До найпопулярніших застосунків цього типу належать *Grammarly* [15], *DeepL Write* [14], *LanguageTool* [16] та *Quillbot* [17]. Ці сервіси пропонують широкий спектр функціональних можливостей, що охоплює виявлення та виправлення орфографічних, граматичних, лексичних і пунктуаційних помилок. Вони також здатні виконувати складніші завдання: перефразування речень, уточнення структури висловлювання, розширення або стиснення тексту відповідно до потреб користувача, а також модифікацію стилю викладу з урахуванням жанрових чи контекстуальних особливостей.

Особливо актуальною є функція аналізу тону, чіткості викладу та стилістичної відповідності тексту конкретним мовленнєвим ситуаціям. Такі інструменти є надзвичайно корисними для тих, хто опановує формальний, академічний або професійний стиль письма, оскільки вони допомагають вказати на характерні особливості певного стилю та адаптувати до них текст.

Крім базових функцій корекції, ці додатки здійснюють поглиблений аналіз структури тексту, лексичних засобів та стилістичних особливостей, що дозволяє користувачеві краще зрозуміти правила і норми функціонування іноземної мови. Це особливо важливо для вивчення мовних нюансів, які часто не розглядаються у межах традиційного навчання іноземних мов. Більше того, низка додатків підтримує інтеграцію з офісними програмами та онлайн-сервісами, зокрема *Microsoft Word*, *Google Docs*, браузерами й мобільними застосунками. Таким чином, вони виступають компаньйонами під час написання та аналізу тексту, виявляючи помилки у процесі письма.

Перекладачі є одним із базових інструментів будь-якого учня під час вивчення мови. Вони відкривають доступ до автентичного контенту цільовою мовою, дозволяючи зорієнтуватися в нових темах, лексиці, стилістиці. Можливість перекладу з іноземної мови на рідну (і навпаки) сприяє кращому розумінню текстів, розширенню словникового запасу, а також підвищенню загального рівня мовної обізнаності.

Інтеграція технологій штучного інтелекту суттєво розширила функціональні можливості сучасних перекладачів. Якщо раніше такі системи здебільшого виконували пряме лексичне зіставлення, то сьогодні вони здатні здійснювати переклад із урахуванням контексту, стилістичних нюансів, граматичних структур та ідіом. Нині перекладачі розпізнають багатозначність слів, коригують помилки введення, адаптують переклад до фахової або неформальної лексики, зберігають стилістичну однорідність тексту.

Хоча автоматичний переклад і не завжди гарантує безперечну точність чи відповідність контексту оригіналу, його застосування дає змогу користувачеві швидко зрозуміти загальний зміст тексту, ідентифікувати головні ідеї та звернути увагу на граматичні структури, які можуть бути надто складними або незнайомими. Утім, користувачам таких сервісів не варто зловживати ними, оскільки залежність від перекладачів погіршує здатність та мотивацію до індивідуального вивчення мови й перекладу, деформує мовленнєві навички та персоналізованість мови, а також може викликати складнощі у вивченні комплексних граматичних та лексичних одиниць.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання ІІІ асистентів має слугувати освітнім потребам та цілям студентів, враховуючи переваги та недоліки кожного з них.

Попри ряд очевидних переваг ШІ, виділяється й низка його недоліків.

ШІ має обмежену здатність до творчого мислення. Він працює за наперед запрограмованими алгоритмами і не володіє інтуїтивною або креативною складовою, притаманною людському розуму (хоча це твердження не можна вважати фінальним). Через це він може некоректно інтерпретувати контекст або реагувати на нову інформацію, що, у свою чергу, позначається на його об'єктивності у наданні підтримки чи оцінюванні результатів.

ШІ-асистенти нерідко помиляються, дають неточні чи неякісні відповіді і можуть неправильно розуміти запити. Утім, вже зараз вони демонструють високу точність і швидкість обробки інформації, часто перевершуючи традиційні методики за рівнем адаптивності та персоналізації.

Як висновок, аналіз сучасних освітніх технологій на основі штучного інтелекту показує, що віртуальні тьютори, великі мовні моделі, автокоректори тексту та перекладачі значно розширюють можливості для самостійного вивчення іноземних мов, а також сприяють розвитку навичок рефлексії та автономного навчання. Платформи на кшталт *Duolingo* ефективно поєднують персоналізацію, гейміфікацію й адаптивність навчання, а великі мовні моделі, представлені у вигляді чат-ботів, забезпечують, інтерактивну, та контекстно-орієнтовану комунікацію з урахуванням потреб користувача. Інструменти автокорекції та перекладу розвивають навички письма й розуміння. Водночас, важливо враховувати потенційні обмеження ШІ та загрозу зловживання, що може негативно вплинути на розвиток освітніх компетенцій.

Перспективою подальших досліджень вважаємо відстеження появи інших релевантних інновацій у сфері ШІ-асистентів та розкриття їхнього лінгводидактичного потенціалу для покращення рефлексії та автономії.

Список використаних джерел

1. Бабічева М. Г., Рибачук Ю. Л. Автономія як основа самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Випуск 76. Том 1. С. 65–69. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11>.
2. Зварич І. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2024. Випуск 2/222. С. 12–16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082>.
3. Мельник Є., Слобоженко Р., Слобоженко М. Використання штучного інтелекту в навчанні іноземних мов. *Сучасні міжнародні відносини: актуальні проблеми теорії і практики: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. 2024. С. 35–42. URL: <https://surl.li/wglwmb> (дата звернення: 10.09.2025).
4. Петрова О., Рудакова Л. Використання штучного інтелекту у формуванні англійських фонетичних навичок. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. Том 4. Випуск 22. С. 1047–1058. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1047-1058](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1047-1058).
5. Платформа Babbel. URL: <https://surl.li/zoacjn> (дата звернення: 10.09.2025).
6. Платформа Busuu. URL: <https://surl.li/xqwkig> (дата звернення: 10.09.2025).
7. Платформа Duolingo. URL: <https://surl.li/rbyrzi> (дата звернення: 10.09.2025).
8. Платформа LingoDeer. URL: <https://surl.li/ccoylhuz> (дата звернення: 10.09.2025).
9. Платформа LingQ. URL: <https://surl.li/uqfyed> (дата звернення: 10.09.2025).
10. Платформа Memrise. URL: <https://surl.li/jsqolz> (дата звернення: 10.09.2025).
11. Платформа Rosetta Stone. URL: <https://surl.li/ypsebt> (дата звернення: 10.09.2025).
12. Савицька Л. В., Ковальова К. Л., Безугла І. В. Вплив технологій штучного інтелекту на якість навчання вимови іноземних мов у здобувачів вищої освіти. *Педагогічна академія: Наукові записки*. 2024. Випуск 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13309616>.
13. Самаріна В. В., Шахматова О. В. Автономне навчання. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. Випуск 32. С. 242–245. URL: <https://surl.li/juxynj> (дата звернення: 10.09.2025).
14. Сервіс DeepL Write. URL: <https://surl.li/doshot> (дата звернення: 10.09.2025).
15. Сервіс Grammarly. URL: <https://surl.li/mppixz> (дата звернення: 10.09.2025).
16. Сервіс LanguageTool. URL: <https://surl.li/gxswrb> (дата звернення: 10.09.2025).
17. Сервіс Quillbot. URL: <https://surl.li/uskvkg> (дата звернення: 10.09.2025).
18. Чат-бот ChatGPT. URL: <https://surl.li/bfdarp> (дата звернення: 10.09.2025).
19. Щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: інструктивно-методичні рекомендації МОН України від 22.05.2024. URL: <https://surl.gd/xamrdt> (дата звернення: 10.09.2025).
20. Ясногурська Л., Мічуда Н., Масло І. Рефлексивна діяльність та її організація при вивченні іноземної мови. *Інноватика у вихованні*. 2024. Том 2. Випуск 19. С. 200–206. <https://doi.org/10.35619/iiu.v2i19.609>.
21. Branch W. T., Paranjape A. Feedback and reflection. *Academic Medicine*. 2002. Volume 77. Issue 12. Part 1. P. 1185–1188. <https://doi.org/10.1097/00001888-200212000-00005>.
22. Çakici D. Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015. Volume 16. Issue 1. P. 31–42. <https://surl.li/ozqcur> (дата звернення: 10.09.2025).
23. Gibbs Reflective Cycle. *SimplyPsychology*. URL: <https://surl.li/shqezt> (дата звернення: 10.09.2025).
24. Gibbs G. Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Oxford: Further Education Unit, 1988. 129 p.
25. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford / New York: Pergamon Press, 1981. 53 p.
26. Huang W., Hew K. F., Fryer L. K. Chatbots for language learning. Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022. Volume 38. Issue 1. P. 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>.
27. Hwang G.-J. et al. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. Volume 1. 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>.
28. Lai W. Y. W., Lee J. S. A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Volume 7. 100291. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291>.

29. Martyniuk O. AI tools in foreign language teaching: Pros and cons of Ukrainian and foreign practices. *Comparative Professional Pedagogy*. 2024. Volume 14. Issue 2. P. 65–73. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7).
30. Masouleh N. S., Jooneghani R. B. Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Volume 55. P. 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>.
31. Palfreyman D. M. The discourse of Holec's autonomy and foreign language learning. *Autonomy in Language Education*. 2020. Issue 1. P. 13–30. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-3>.
32. Raiaan M. A. K. et al. A review on large language models: Architectures, applications, taxonomies, open issues and challenges. *IEEE Access*. 2024. Volume 12. P. 26839–26874. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3365742>.
33. Rasul T. et. al. The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Volume 6. Issue 1. P. 41–56 <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>.
34. Rudnik Y. The use of artificial intelligence chatbots in teaching foreign languages as an innovative interactive technology. *Educological Discourse*. 2024. Volume 45. Issue 2. P. 16–24. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.2>.
35. Tala M. L. et al. Exploring university students' perceptions of generative artificial intelligence in education. *Amfiteatru Economic*. 2024. Volume 26. Issue 65. P. 71–88. <https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/71>.
36. Teaching strategies: Reflective learning. *Edith Cowan University*. URL: <https://surl.li/djrkpc> (дата звернення: 10.09.2025).

Stepanov V. V.

Doctor of Philosophy in Philology,

Senior Lecturer at the Department of Germanic Philology

Sumy State University

Sumy, Ukraine

E-mail: v.stepanov@gf.sumdu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8169-7908

Kosenko S. V.

Master Student at the Department of Germanic Philology

Sumy State University

Sumy, Ukraine

E-mail: kosenkoserge@gmail.com

ORCID: 0009-0001-9789-8026

ROLE OF AI ASSISTANTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING (THE REFLECTION AND AUTONOMY ASPECT)

Abstract

The article describes the role of artificial intelligence technologies and applications in modern education. The authors consider AI possibilities to promote learning reflection and autonomy. Ability to improve and adapt to needs of user unfolds new perspectives for learning of foreign languages.

Using the Duolingo platform, the article analyzes how AI applications provide a personalized approach to learning and expand study autonomy. Gamification principles, motivational elements, and content adaptation creates a favorable environment for learning foreign languages. However, effectiveness of such applications is limited, especially at higher levels of language learning.

Special attention is paid to chatbots, which demonstrates high performance. They create, edit, and explain material; instruct, analyze, and provide feedback. Chatbots serve as a unique tool that promotes development of speaking, writing, and cognitive skills. It increases the overall efficiency of learning.

AI tools for text correction, translation, and stylistic analysis are also considered. They help students to better understand language rules, overcome fear of foreign writing, and analyze their own mistakes more effectively. In addition to text, modern AI systems are able to work with voice commands, create images and presentations based on textual descriptions, which greatly expands possibilities of interactive learning.

Simultaneously, the study points to some educational challenges associated with the AI use, including decrease in motivation for independent work, academic integrity, risk of losing critical thinking, and potential abuse by students in the learning process.

In general, the traditional learning model is undergoing significant changes under influence of the latest technologies. AI assistants are increasingly acting not only as auxiliary tools, but as full-fledged instruments of the educational process. They develop students' autonomy and reflection, rethink the established traditions of educational environment.

Key words: artificial intelligence (AI), foreign language learning, AI assistants, reflection, autonomy.

References

1. Babicheva, M. H., & Rybachuk, Yu. L. (2021). Avtonomiia yak osnova samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Autonomy as a basis for independent learning activities of pedagogical students in foreign language learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitinii shkolakh*, 76(1), 65–69. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11>. [in Ukrainian].
2. Zvarych, I. (2024). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Molod i rynek*, 2/222, 12–16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082>. [in Ukrainian].
3. Melnyk, Ye., Slobozhenko, R., & Slobozhenko, M. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v navchanni inozemnykh mov [AI use in foreign language teaching]. *Suchasni mizhnarodni vidnosyny: aktualni problemy teorii i praktyky: Materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii*, 35–42. Retrieved from: <https://surl.li/wglwmb>. [in Ukrainian] (access date: 10.09.2025).

4. Petrova, O., & Rudakova, L. (2024). Vykorystannia shchuchnoho intelektu u formuvanni anhlomovnykh fonetychnykh navychok [Use of artificial intelligence in development of English phonetic skills]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki*, 4(22), 1047–1058. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1047-1058](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1047-1058). [in Ukrainian].
5. Platform Babel. Retrieved from: <https://surl.lu/zoacjn> (access date: 10.09.2025).
6. Platform Busuu. Retrieved from: <https://surl.li/xqwkig> (access date: 10.09.2025).
7. Platform Duolingo. Retrieved from: <https://surl.li/rbyrzi> (access date: 10.09.2025).
8. Platform LingoDeer. Retrieved from: <https://surl.li/ccoylhuz> (access date: 10.09.2025).
9. Platform LingQ. Retrieved from: <https://surl.li/uqfyed> (access date: 10.09.2025).
10. Platform Memrise. Retrieved from: <https://surl.li/jsqolz> (access date: 10.09.2025).
11. Platform Rosetta Stone. Retrieved from: <https://surl.li/ypsebt> (access date: 10.09.2025).
12. Savytska, L. V., Kovlova, K. L., & Bezuhla, I. V. (2024). Vplyv tekhnolohii shchuchnoho intelektu na yakist navchannia vymovy inozemnykh mov u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Impact of artificial intelligence technologies on quality of teaching foreign language pronunciation to higher education students]. *Pedahohichna akademiia: Naukovi zapysky*, 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13309616>. [in Ukrainian].
13. Samarina, V. V., & Shakhmatova, O. V. (2020). Avtonomne navchannia [Autonomous learning]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 32, 242–245. Retrieved from: <https://surl.li/juxynj>. [in Ukrainian] (access date: 10.09.2025).
14. Service DeepL Write. Retrieved from: <https://surl.li/doshot> (access date: 10.09.2025).
15. Service Grammarly. Retrieved from: <https://surl.li/mppixz> (access date: 10.09.2025).
16. Service LanguageTool. Retrieved from: <https://surl.li/gxswrb> (access date: 10.09.2025).
17. Service Quillbot. Retrieved from: <https://surl.li/uskvkg> (access date: 10.09.2025).
18. Chatting bot ChatGPT. Retrieved from: <https://surl.li/bfdarp> (access date: 10.09.2025).
19. Shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shchuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: instruktivno-metodychni rekomendatsii MON Ukrainy vid 22.05.2024 [On introduction and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions: instructional and methodological recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 22.05.2024]. Retrieved from: <https://surl.gd/xamrdt>. [in Ukrainian] (access date: 10.09.2025).
20. Yasnohurska, L., Michuda, N., & Maslo, I. (2024). Refleksyivna diialnist ta yii orhanizatsiia pry vyvchenni inozemnoi movy [Reflective activity and its organization in foreign language learning]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2(19), 200–206. <https://doi.org/10.35619/iiv.v2i19.609>. [in Ukrainian].
21. Branch, W. T., & Paranjape, A. (2002). Feedback and reflection. *Academic Medicine*, 77(12/1), 1185–1188. <https://doi.org/10.1097/00001888-200212000-00005> [in English].
22. Çakici, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31–42. Retrieved from: <https://surl.li/ozqcur> (access date: 10.09.2025) [in English].
23. Gibbs Reflective Cycle. *SimplyPsychology*. Retrieved from: <https://surl.li/shqezt> (access date: 10.09.2025) [in English].
24. Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. [in English].
25. Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon Press [in English].
26. Huang, W., Hew, K. F., & Fryer L. K. (2022). Chatbots for language learning. Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610> [in English].
27. Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001> [in English].
28. Lai, W. Y. W., & Lee, J. S. (2024). A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100291. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291> [in English].
29. Martyniuk, O. (2024). AI tools in foreign language teaching: Pros and cons of Ukrainian and foreign practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 14(2), 65–73. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7) [in English].
30. Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570> [in English].
31. Palfreyman, D. M. (2020). The discourse of Holec's autonomy and foreign language learning. *Autonomy in Language Education*, 1, 13–30. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780429261336-3> [in English].
32. Raiaan, M. A. K. et al. (2024). A review on large language models: Architectures, applications, taxonomies, open issues and challenges. *IEEE Access*, 12, 26839–26874. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3365742> [in English].
33. Rasul, T. et. al. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41–56 <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29> [in English].
34. Rudnik, Y. (2024). The use of artificial intelligence chatbots in teaching foreign languages as an innovative interactive technology. *Educological Discourse*, 45(2), 16–24. Retrieved from: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.2> [in English].
35. Tala, M. L., Müller, C. N., Năstase, I. A., State, O., & Gheorghe, G. (2024). Exploring university students' perceptions of generative artificial intelligence in education. *Amfiteatru Economic*, 26(65), 71–88. <https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/71> [in English].
36. Teaching strategies: Reflective learning. *Edith Cowan University*. Retrieved from: <https://surl.li/djrkpc> (access date: 10.09.2025) [in English].

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-8>
УДК 378:377-051]004-047.22

Ткачук С. І.

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету інженерно-педагогічної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Умань, Україна
E-mail: stanislav660@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5077-5865

Мельник О. С.

кандидат технічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Умань, Україна
E-mail: oleksiy.melnyk@udpu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-3220-4676

Паска Т. В.

доктор філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка», асистент кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ, Україна
E-mail: taras.paska@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Анотація

У статті розкрито особливості формування цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів. Визначено, що цифрова компетентність є інтегративним феноменом, який охоплює технічні, соціокультурні, етичні й педагогічні складники, необхідні для ефективної професійної діяльності. На основі аналізу наукових підходів, нормативних документів України та європейських моделей DigComp і DigCompEdu уточнено сутність і структуру поняття «цифрова компетентність», окреслено її багатовимірність і значущість у підготовці конкурентоспроможних випускників. Особливу увагу приділено зв'язку цифрової компетентності з модернізацією професійної освіти, адаптацією до цифрового суспільства й вимог ринку праці, а також ролі педагогів як фасилітаторів цифрового освітнього середовища.

У статті представлено результати експериментального дослідження, проведеного серед студентів Карпатського національного університету імені Василя Стефаника й Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Отримані дані засвідчили високу усвідомленість студентами значущості цифрових навичок у майбутній професійній діяльності та підтвердили позитивні тенденції у формуванні цифрової компетентності. Виявлено, що провідними чинниками її розвитку є самостійні освітні практики, інтернет-ресурси й онлайн-курси, що підкреслює все більше значення неформальної освіти. Установлено, що цифрові технології активно використовуються для пошуку й опрацювання інформації, виконання навчальних завдань і комунікації, що свідчить про поступове розширення спектра їх застосування в освітньому середовищі.

Отримані результати підтверджують необхідність системного впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців. Підкреслено значення розвитку інформаційної грамотності, критичного й креативного мислення, культури безпечної поведінки в цифровому середовищі та готовності до адаптації освітнього процесу до швидких технологічних змін. Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні моделей і методик поетапного формування цифрової компетентності з урахуванням галузевої специфіки й вивченні ефективності інноваційних платформ і симуляційних технологій.

Ключові слова: цифрова компетентність, професійна освіта, майбутні фахівці, глобальні виклики, цифрові технології, цифрова грамотність, цифрова освіта.

Вступ. Сучасна система професійної освіти України розвивається в умовах масштабних трансформацій, що зумовлені глобальними викликами ХХІ століття: цифровізацією всіх сфер суспільного життя, швидкими темпами науково-технічного прогресу, динамічними змінами на ринку праці, а також пандемією COVID-19 і повномасштабною російсько-українською війною. Ці фактори суттєво вплинули на освітній процес, поставивши перед закла-

дами освіти завдання не лише забезпечувати якісну професійну підготовку, а й формувати в здобувачів ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації в сучасному світі. Однією з провідних серед них є цифрова компетентність, що визначається як здатність ефективно, критично та безпечно використовувати цифрові технології в професійній діяльності, навчанні й повсякденному житті. У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти вона набуває особливої ваги, оскільки поєднує педагогічний, методичний і технологічний складники, від рівня сформованості яких залежить якість освітнього процесу та конкурентоспроможність випускника.

Разом із тим аналіз сучасної освітньої практики засвідчує низку проблем, які ускладнюють ефективне формування цифрової компетентності в майбутніх педагогів. Серед них – нерівний доступ до сучасних цифрових ресурсів, недостатня методична готовність викладачів до використання новітніх технологій, фрагментарність цифрових освітніх програм, що не завжди відповідають потребам ринку праці, а також відсутність системної інтеграції цифрових інструментів в освітній процес. Додатковими бар'єрами є низький рівень цифрової культури в частини здобувачів освіти, а також складні соціально-економічні умови, що зумовлюють обмеженість технічної бази закладів. Це потребує ґрунтовного науково-практичного осмислення особливостей і механізмів формування цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів, пошуку ефективних стратегій і методів, здатних забезпечити їхню готовність до діяльності в цифровому суспільстві.

Мета статті – проаналізувати особливості формування цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів, розкрити сутність і структуру цього феномена на основі наукових підходів і нормативних документів, а також окреслити результати емпіричного дослідження рівня її сформованості серед студентів закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку у сфері професійної освіти.

Проблема формування цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти є предметом активних наукових дискусій і досліджень, у яких визначаються теоретичні засади, структурні компоненти й практичні шляхи її розвитку. Зокрема, концептуальні основи цифрової трансформації освіти, розвиток цифрових компетентностей педагогічних працівників і створення безпечного цифрового середовища розкрито в працях Л. Березовської, В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, І. Гончарової, М. Жалдака, Г. Захарової, М. Кадемій, А. Клеби, А. Ковальчука, Т. Койчевої, М. Лещенка, С. Литвинової, О. Маслової, О. Мельникової, О. Мирошніченка, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, М. Пригодія, О. Соколюк, О. Спіріна, О. Тимченко, С. Толочка, Я. Топольник, Т. Цегельник, О. Юденкової, М. Шишкіної та ін. Так, О. Мирошніченко наголошує на важливості критичного й безпечного використання цифрових ресурсів [6], а М. Пригодій акцентує увагу на інтеграції цифрових інструментів у галузеву-специфічну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників [8]. Науковці наголошують на тому, що цифрова компетентність у професійній освіті охоплює не лише володіння технічними інструментами, а й здатність критично оцінювати цифрову інформацію, застосовувати цифрові технології у виробничих процесах, організовувати навчальну взаємодію в онлайн-середовищі та забезпечувати інформаційну безпеку. Важливим аспектом у працях зазначених дослідників є інтеграція цифрових технологій у педагогічну діяльність як стратегічний ресурс модернізації освітнього процесу й підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Сучасні глобальні процеси, зокрема російсько-українська війна, стрімкий розвиток цифрових технологій, мобільність населення, цифровізація ринку праці й посилення конкуренції на міжнародному рівні, зумовлюють потребу у формуванні цифрової компетентності як ключового складника професійної підготовки майбутніх фахівців. Цей напрям визначається не лише як засіб удосконалення освітнього процесу в закладах професійної освіти, а і як стратегічний ресурс відбудови, модернізації та сталого розвитку економіки України.

У сучасних умовах глобальних трансформацій особливого значення набуває формування цифрової компетентності в майбутніх фахівців професійної освіти. Цей процес виходить за межі простого засвоєння теоретичних знань, адже вимагає розвитку здатності ефективно застосовувати їх у динамічному цифровому середовищі та нестандартних професійно-педагогічних ситуаціях. Як підкреслюють науковці, компетентнісний підхід у підготовці педагогів передбачає «формування здатності майбутніх педагогів творчо застосовувати набутий досвід і знання та інноваційно діяти в практичній діяльності» [12]. Отже, цифрова компетентність постає не лише як технічна навичка, а і як інтегративна характеристика, що поєднує професійні знання, критичне мислення, здатність до творчості й інноваційності в освітньому процесі.

Поняття «цифрова компетентність» сьогодні посідає ключове місце в наукових дискусіях, пов'язаних із модернізацією професійної освіти й адаптацією майбутніх фахівців до умов цифрового суспільства. Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленої Кабінетом Міністрів України 3 березня 2021 року, цифрова компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [5]. Ця дефініція чітко вказує на інтегративний характер компетентності, що охоплює як технічні, так і соціально-культурні компоненти, необхідні для успішного функціонування в професійному середовищі.

В «Енциклопедії освіти» (2021) термін «цифрова компетентність» трактується як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» [9]. У контексті закладів професійної освіти це означає, що майбутній фахівець

повинен уміти не лише використовувати цифрові інструменти для виконання навчальних завдань, а й застосовувати їх для вирішення виробничих і технологічних викликів у конкретній галузі. Таким чином, цифрова компетентність стає не факультативною, а базовою умовою професійної готовності випускника.

Науковці Л. Гаврілова та Я. Топольник зазначають, що поняття «цифрова компетентність» є значно ширшим і більш загальним, оскільки його смисловий контент включає не лише навички роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі як ключову ознаку цифрової грамотності, а й соціокультурний складник – нові артефакти та практики цифрової культури з притаманними їм ціннісними орієнтирами й особистісним досвідом [1, с. 8]. У системі професійної освіти ця особливість набуває особливої ваги, адже формування цифрової компетентності охоплює не лише технічну підготовку, а й виховання здатності до культурно адаптованої комунікації, етичного використання цифрових ресурсів та інтеграції цифрових технологій у виробничі процеси.

На нормативному рівні розвиток цифрових компетентностей педагогів в Україні забезпечується «Концептуально-референтною Рамкою цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2021) [4], яка узгоджена з європейськими моделями DigComp 2.1 [13] і DigCompEdu [11]. У документі визначено ключові складники цифрової компетентності, що охоплюють як технічні вміння, так і педагогічні аспекти інтеграції цифрових технологій в освітній процес. DigComp 2.0 виділяє п'ять основних компетенцій: інформаційно-цифрову грамотність, комунікативну цифрову грамотність, створення цифрового контенту, безпеку в цифровому середовищі й вирішення проблем у цифровому середовищі. Натомість DigCompEdu деталізує шість сфер: професійне залучення, цифрові ресурси, викладання й учіння, оцінювання, розширення можливостей здобувачів і сприяння розвитку їхньої цифрової компетентності. Кожна компетенція в цих моделях має підкомпетенції з шістьма рівнями сформованості – від початківця до лідера та піонера, що дає змогу чітко оцінити й планувати професійний розвиток педагогів у цифровому напрямі.

Науковець Інституту професійної освіти НАПН України М. Пригодій визначає поняття «компетентність педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти із застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників» як «здатність особи успішно використовувати сукупність технологій і методик цифрового навчання в інформаційно-освітньому середовищі закладу професійно (професійно-технічної) освіти, відповідно до вимог цифровізації освіти та галузевої специфіки професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників» [8, с. 5]. Це визначення акцентує увагу на інтегративному характері цифрової компетентності, яка охоплює не лише технічні вміння, а й здатність педагога організовувати освітній процес на основі інноваційних цифрових інструментів. Важливим є те, що цифрова компетентність у професійній освіті тісно пов'язана з умінням адаптувати освітні методики до галузевих особливостей, адже кожна професія вимагає специфічних цифрових рішень і підходів. Таким чином, цифрова компетентність педагога є ключовим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, адекватності освітнього процесу викликам сучасного цифрового суспільства й формування конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Значний внесок у теоретичне осмислення структури цифрової компетентності зробив О. Мирошніченко, який визначає її як «здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів» [6, с. 120]. Запропонована ним структура складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- інформаційно-пошукової компетентності – здатності шукати, аналізувати та критично оцінювати цифрову інформацію, перетворюючи її на якісний навчальний чи виробничий контент;
- онлайн-комунікативної компетентності – уміння здійснювати професійну взаємодію та навчальну комунікацію в цифровому середовищі;
- безпеково-технічної компетентності – здатності безпечно працювати з цифровими технологіями, програмним забезпеченням та інформаційними ресурсами.

Ця модель може бути ефективно адаптована для потреб закладів професійної освіти, адже передбачає розвиток у здобувачів освіти як уміння працювати з інформацією та комунікувати в цифровому середовищі, так і здатності забезпечувати технічну й інформаційну безпеку в майбутній професійній діяльності.

М. Швардак та В. Іванова підкреслюють, що формування цифрової компетентності в майбутніх фахівців є процесом, який передбачає «не лише засвоєння знань і навичок у сфері цифрових технологій, але й розвиток цифрового мислення, а також інтеграцію цифрових практик у навчальну та майбутню професійну діяльність» [10, с. 1057]. У сфері професійної освіти це означає, що підготовка здобувачів освіти має включати опанування інструментів, які допомагають не лише виконувати окремі завдання, а й формувати стратегії розв'язання професійних проблем у цифровому середовищі.

А. Клеба в дослідженнях виокремлює три ключові види цифрової компетентності: інформаційну та медіакомпетентність, комунікативну компетентність і технічну компетентність. Кожен із цих видів має безпосереднє значення для професійної освіти. Інформаційна та медіакомпетентність дають майбутньому фахівцеві змогу ефективно здійснювати пошук, відбір, аналіз і створення цифрового контенту, що є основою підготовки сучасних навчально-методичних матеріалів. Комунікативна компетентність передбачає володіння інструментами онлайн-взаємодії, які стають невід'ємним складником освітнього процесу, особливо за умов дистанційного та змішаного навчання. Технічна компетентність охоплює не лише роботу з цифровими пристроями, а й здатність використовувати програмні комплекси, що забезпечують симуляцію виробничих процесів, створення мультимедійних інструкцій, автоматизацію контролю знань [2].

У руслі зазначених підходів А. Ковальчук зауважує, що «розвиток цифрової компетентності майбутнього педагога професійного навчання – це систематичний і поетапний процес набуття та вдосконалення знань, умінь і навичок, пов'язаних з ефективним використанням цифрових технологій у професійній освіті» [3, с. 152]. Науковець наголошує, що цей процес передбачає не лише оволодіння цифровою грамотністю та технічними вміннями, а й інтеграцію цифрових технологій у педагогічну діяльність, а також формування готовності викладача допомагати учням розвивати власну цифрову компетентність.

Таким чином, цифрову компетентність у професійній освіті можна розуміти як інтегральне поєднання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та установок, що забезпечують ефективне, безпечне й етично обґрунтоване використання цифрових технологій у професійній діяльності, а також здатність до їх творчої інтеграції в освітній процес.

Розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти безпосередньо пов'язаний із перспективами модернізації професійної (професійно-технічної) освіти, окресленими в державних програмах та інформаційно-аналітичних матеріалах, зокрема в збірнику «Освіта України в умовах воєнного стану», виданому Міністерством освіти і науки України у 2022 році [7]. Основним орієнтиром для закладів професійної (професійно-технічної) освіти в короткостроковій перспективі визначено подолання трьох ключових викликів: руйнування освітньої інфраструктури, невідповідність змісту освіти потребам ринку праці та низький престиж здобуття професійної освіти. Саме в цих напрямках формування цифрової компетентності здобувачів освіти може стати ефективним інструментом для розв'язання окреслених проблем [7, с. 154].

На основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду ми можемо виділити такі основні особливості формування цифрових компетентностей у здобувачів професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів. По-перше, формування цифрової компетентності в здобувачів професійної освіти має здійснюватися в контексті майбутньої професійної діяльності, що забезпечує поєднання загальної цифрової грамотності з прикладними навичками у відповідній галузі. По-друге, інтеграція цифрових технологій на всіх етапах освітнього процесу підвищує його результативність, оптимізує візуалізацію складної інформації та розширює доступ до електронних освітніх ресурсів. По-третє, глобальні виклики актуалізують необхідність гнучких форм організації освітнього процесу, що сприяють розвитку в здобувачів цифрової автономії, умінь самостійного опрацювання інформації та створення власного контенту. По-четверте, ключовим складником цифрових компетентностей є культура безпечної поведінки в інтернет-просторі, яка передбачає знання принципів захисту даних, цифрової етики та правомірності використання інтелектуальної власності. По-п'яте, підвищення цифрових компетентностей неможливе без систематичного професійного розвитку педагогічних працівників, які виконують функцію фасилітаторів цифрового освітнього середовища та зразків цифрової культури.

Ми уклали узагальнену таблицю 1, що відображає основні особливості формування цифрових компетентностей у здобувачів професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів на основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду.

Таким чином, представлені в таблиці особливості дають змогу побачити, що формування цифрових компетентностей у здобувачів професійної освіти є багатовимірним процесом, який охоплює як технічні, так і методичні, етичні й організаційні аспекти. Реалізація цих особливостей на практиці сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах швидких технологічних змін і глобальних викликів.

Упродовж 2024–2025 рр. з метою з'ясування рівня сформованості цифрової компетентності й виявлення чинників, що впливають на її розвиток у процесі професійної підготовки, проведено анкетування студентів освітнього рівня бакалавр освітніх програм «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (КНУВС) і «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ ім. Павла Тичини). Загалом опитано 68 респондентів за анкету на тему «Стан та рівень сформованості цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти». Анкета містила як закриті, так і відкриті питання, що дало змогу отримати як кількісні, так і якісні дані. Опрацювання результатів здійснено методами описової статистики й інтерпретовано з урахуванням сучасних глобальних викликів.

Таблиця 1

**Особливості формування цифрових компетентностей у здобувачів професійної освіти
в умовах сучасних глобальних викликів**

№	Особливість	Змістова характеристика
1	Професійна спрямованість цифрової підготовки	Опанування цифрових інструментів, що безпосередньо відповідають обраній професії (галузеві платформи, спеціалізоване ПЗ, симулятори, тренажери).
2	Інтеграція цифрових технологій у всі етапи навчання	Використання цифрових інструментів від планування занять до оцінювання; застосування LMS, хмарних сервісів, інтерактивних платформ.
3	Гнучкість та адаптивність освітнього процесу	Розвиток навичок самостійної роботи із цифровими ресурсами, критичного аналізу інформації та управління навчальним часом.
4	Формування цифрової безпеки й етики	Ознайомлення із принципами захисту даних, кібербезпеки, авторського права; розвиток усвідомленої цифрової поведінки.
5	Підвищення кваліфікації педагогів	Забезпечення готовності викладачів до впровадження новітніх цифрових технологій; роль педагога як фасилітатора цифрового середовища.

Аналіз відповідей продемонстрував, що більшість опитаних (91,2%) визнає цифрову компетентність ключовим складником професійної підготовки, лише 8,8% уважають її «частково» важливою. Водночас лише 39,7% респондентів оцінили власний рівень цифрової компетентності як достатній, тоді як понад половина (51,5%) указали на її сформованість лише «частково», а 8,8% визнали його недостатнім. Це свідчить про наявність внутрішньої мотивації до вдосконалення та водночас потребу в цілеспрямованій підтримці з боку освітнього процесу.

Серед чинників формування цифрових навичок домінують самостійні освітні практики: 35,3% опитаних назвали провідними інтернет-ресурси й онлайн-курси, ще 32,4% – самоосвіту. Формальний освітній процес у закладі відзначили лише 20,6% респондентів, а вплив родини чи друзів – 8,8%. Отже, самонавчання та неформальна освіта стають провідними каналами здобуття цифрових умінь.

Частота застосування цифрових технологій у навчанні також є показовою: 64,7% студентів використовують їх постійно, 32,4% – час від часу, лише 2,9% роблять це рідко. Це демонструє високий рівень інтегрованості цифрових інструментів в освітній процес. При цьому найпоширенішими цілями використання є пошук та опрацювання інформації (85,3%), робота над завданнями й проектами (76,5%), комунікація з викладачами й одногрупниками (69,1%). Дещо менше студентів застосовують технології для самоосвіти (57,4%) чи створення власного контенту (48,5%).

Особливий інтерес становлять результати щодо найбільш використовуваних цифрових інструментів. Найчастіше респонденти відзначили соціальні мережі та месенджери (30,9%), офісні програми (29,4%) та онлайн-платформи для навчання (26,5%). Менш поширеними виявилися хмарні сервіси (10,3%) та інші інструменти (2,9%). Це свідчить про домінування комунікаційних і базових офісних ресурсів, тоді як потенціал спеціалізованих платформ ще не використовується повною мірою.

Не менш важливим є усвідомлення студентами впливу глобальних викликів на їхню цифрову компетентність. Більше ніж половина (55,9%) відзначила, що пандемія COVID-19, воєнний стан і цифровізація суспільства суттєво прискорили розвиток їхніх цифрових умінь, ще 39,7% відчували частковий вплив, лише 4,4% не зауважили змін. Це підкреслює адаптивність здобувачів освіти й роль кризових факторів як каталізаторів цифрової трансформації.

Таким чином, результати дослідження в КНУВС та УДПУ ім. Павла Тичини підтверджують доцільність системного впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців професійної освіти як ключового чинника формування їхньої цифрової компетентності, що сприяє розвитку інформаційної грамотності, критичного й креативного мислення, здатності до самоосвіти, адаптації до глобальних викликів і забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу в умовах цифрової трансформації суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз дав змогу уточнити сутність і структуру поняття «цифрова компетентність», окреслити її інтегративний характер і багатовимірність. Установлено, що цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної освіти охоплює не лише технічні знання й уміння роботи із цифровими інструментами, а й соціокультурний, етичний і педагогічний компоненти. Особливе значення має її формування в контексті глобальних викликів, що актуалізує потребу в розвитку інформаційної грамотності, критичного та креативного мислення, навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі, а також у готовності до адаптації освітнього процесу до швидкоплинних змін цифрової реальності.

Результати емпіричного дослідження, проведеного серед студентів КНУВС та УДПУ ім. Павла Тичини, продемонстрували позитивні тенденції в становленні цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти. Більшість респондентів усвідомлює значущість цифрових навичок у майбутній професійній діяльності, активно використовує цифрові технології в навчанні, комунікації та пошуку інформації, що свідчить про поступове зростання рівня їхньої інформаційної культури. Дослідження підтвердило, що самостійні й неформальні освітні практики гармонійно поєднуються з можливостями формального освітнього процесу, створюючи сприятливі умови для вдосконалення цифрових умінь. Особливу динаміку продемонстровано у сферах роботи з освітніми платформами, створення цифрового контенту й опанування інноваційних інструментів, що відкриває перспективи для подальшого професійного зростання студентів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні моделей і методик поетапного формування цифрової компетентності в майбутніх фахівців професійної освіти з урахуванням специфіки різних галузей; у дослідженні ефективності інноваційних цифрових платформ і симуляційних технологій у професійній підготовці; у вивченні ролі педагогів як фасилітаторів цифрового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 61. № 5. С. 1–14.
2. Клеба А. Цифрова компетентність майбутніх учителів інформатики як складова їх професійної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2019. Вип. 72. Том 1. С. 223–226.
3. Ковальчук А. Розвиток цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифровізації. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 148–153.
4. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 17.09.2025).

5. Концепція розвитку цифрових компетентностей : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.09.2025).
6. Мирошніченко О. Зміст і структура цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 119–123.
7. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ, 2022. 358 с.
8. Пригодій М. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Том 6. № 1. С. 1–13.
9. Спірін О., Овчарук О. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.
10. Швардак М., Іванова В. Формування цифрової компетентності майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7(53). С. 1053–1063.
11. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu. RePEc : Research Papers in Economics, 2017. URL: <https://doi.org/10.2760/178382> (дата звернення: 17.09.2025).
12. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O. & Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. № 18(4). P. 49–67.
13. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van Den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1 : the Conceptual Reference Model. EUR 27948 EN. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. URL: <https://doi.org/10.2791/11517> (дата звернення: 17.09.2025).

Tkachuk S. I.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Engineering and Pedagogical Education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine*

E-mail: stanislav660@ukr.net

ORCID: 0000-0001-5077-5865

Melnyk O. S.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Professional Education and Technologies
by Profiles Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine*

E-mail: oleksiy.melnyk@udpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3220-4676

Paska T. V.

*Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences (Ph.D.), Assistant at the Bohdan Stuparyk Department
of Pedagogy and Educational Management
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

E-mail: taras.paska@pnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4579-388X

FEATURES OF DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES

Abstract

The article reveals the peculiarities of forming digital competence of future vocational education specialists in the context of modern global challenges. It is determined that digital competence is an integrative phenomenon that encompasses technical, sociocultural, ethical, and pedagogical components necessary for effective professional activity. Based on the analysis of scientific approaches, regulatory documents of Ukraine, and European models DigComp and DigCompEdu, the essence and structure of the concept of "digital competence" are clarified, its multidimensionality and significance in the training of competitive graduates are outlined. Particular attention is paid to the connection between digital competence and the modernization of professional education, adaptation to the digital society and labor market requirements, as well as the role of teachers as facilitators of the digital educational environment.

The article presents the results of an experimental study conducted among students of Vasyl Stefanyk Carpathian National University and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The data obtained showed that students are highly aware of the importance of digital skills in their future professional activities and confirmed positive trends in the formation of digital competence. It was found that the leading factors in its development are independent educational practices, Internet resources, and online courses, which emphasizes the growing importance of informal education. It was established that digital technologies are actively used to search for and process information, complete educational tasks, and communicate, which indicates a gradual expansion of their range of applications in the educational environment.

The results obtained confirm the need for systematic implementation of digital technologies in the professional training of future specialists. The importance of developing information literacy, critical and creative thinking, a culture of safe behavior in the digital environment, and readiness to adapt the educational process to rapid technological changes is emphasized. Prospects for further research lie in the development of models and methods for the phased formation of digital competence, taking into account industry specifics, and in studying the effectiveness of innovative platforms and simulation technologies.

Key words: digital competence, vocational education, future specialists, global challenges, digital technologies, digital literacy, digital education.

References

1. Havrilova, L. & Topolnyk, Ya. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeni [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Information technologies and teaching aids*. T. 61. № 5. P. 1–14 [in Ukrainian].
2. Klieba, A. (2019). Tsyfrova kompetentnist maibutnikh uchyteliv informatyky yak skladova yikh profesiinoi kompetentnosti [Digital competence of future computer science teachers as a component of their professional competence]. *Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, Vol. 72, T. 1, P. 223–226 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, A. (2023). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh tsyfrovizatsii [Development of digital competence of future vocational education teachers in the context of digitalization]. *Youth and Market*, № 11–12 (219–220), P. 148–153 [in Ukrainian].
4. Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovykh pedahohichnykh pratsivnykiv [Conceptual and Reference Framework for Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers]. (2021). URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (Accessed 17.09.2025) [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti : skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r. [Concept for the development of digital competencies : approved by Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 167-r dated March 3, 2021]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (Accessed 17.09.2025) [in Ukrainian].
6. Myroshnychenko, O. (2020). Zmist i struktura tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv zakladiv vyshchoi osvity [Content and structure of digital competence of future teachers of higher education institutions]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, № 70, T. 3, P. 119–123 [in Ukrainian].
7. Shkarlet, S. (Eds.). (2022). Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu : informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education in Ukraine under martial law : information and analytical collection]. Kyiv, 358 p. [in Ukrainian].
8. Pryhodii, M. (2024). Metodichni zasady zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv [Methodological principles for the application of digital technologies in the training of future skilled workers]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, T. 6, № 1, P. 1–13 [in Ukrainian].
9. Spirin, O., Ovcharuk, O. (2021). Tsyfrova kompetentnist. Entsyklopediia osvity. *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy : 2-he vyd., dopov. ta pererob. [Digital competence. Encyclopedia of Education. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: 2nd ed., rev. and expanded]*. Kyiv: Yurinkom Inter. P. 1095–1096 [in Ukrainian].
10. Shvardak, M., Ivanova, V. (2025). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of digital competence of future specialists in the conditions of distance learning]. *Prospects and innovations of science*, № 7(53), P. 1053–1063 [in Ukrainian].
11. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu. RePEc: Research Papers in Economics [in English].
12. Tovkanets, O., Popova, L., Ivanytska, N., Kmit, O. & Paska, T. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*, № 18(4), P. 49–67 [in English].
13. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., Van Den Brande, G. (2016). DigComp 2.0 : The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1 : the Conceptual Reference Model. EUR 27948 EN. Luxembourg : Publications Office of the European Union [in English].

Отримано: 29.09.2025
Рекомендовано: 28.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025



АКТУАЛЬНІ МЕТОДИКИ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-9>

UDC 81-13.811.111

Humeniuk I. I.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Higher educational institution «Podillia State University»*

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: irynahumenyuk79@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7905-9771

MASTERING READING STRATEGIES FOR INTERNATIONAL EXAM PREPARATION

Abstract

In today's globalized and highly interconnected world, international English language examinations such as IELTS, TOEFL, and FCE function as widely recognized and standardized tools for assessing foreign language competence. These examinations are not merely a measure of linguistic knowledge; they serve as crucial milestones for pursuing higher education opportunities, gaining professional employment, and facilitating international mobility. Among the various components of these tests, the Reading section plays a pivotal role, as it evaluates more than the candidate's ability to understand texts on a literal level. It also examines their capacity for analytical information processing, critical interpretation of complex arguments, identification of logical connections within a text, and the application of higher-order critical thinking skills in comprehending and evaluating written material.

The relevance of this research is underscored by the distinctive characteristics of the reading materials used in these examinations. The texts are often associated with a high cognitive load, diverse genres, and specific lexical and grammatical features that reflect both academic and real-life contexts. For instance, IELTS reading passages combine academic and general topics, TOEFL texts are drawn from university-level textbooks and academic discourse, while FCE passages are adapted from newspapers, magazines, and literary sources. As such, mastering academic reading strategies—including skimming, scanning, paraphrasing, and inference-making—is not only a necessary prerequisite for successfully passing these examinations but also a critical factor in developing transferable information-processing skills that are applicable to future academic, professional, and real-world problem-solving tasks.

The primary aim of this article is to substantiate the significant role of the Reading section in international English language examinations, specifically IELTS, TOEFL, and FCE, and to analyze the strategies and techniques that contribute to improving candidate performance in this domain. By examining the structural features, lexical complexity, and cognitive demands of reading tasks, this study highlights the ways in which targeted strategy instruction can enhance reading comprehension, foster independent learning, and support the development of higher-level analytical and evaluative skills. Ultimately, understanding the Reading component in a comprehensive and strategic manner equips candidates not only to excel in examination settings but also to navigate academic texts, professional documents, and diverse written materials in English-speaking environments with greater confidence and proficiency.

Key words: *international language exams, reading strategies, skimming, scanning, defining keywords.*

Introduction. This paper provides a systematic analysis of skimming, scanning, and key word identification techniques in the context of IELTS, TOEFL, and FCE, integrating recent cognitive-linguistic insights with practical testing applications. The study contributes to the theoretical understanding of reading strategies by linking cognitive processing mechanisms with the effective performance of language learners in high-stakes examinations.

By enhancing students' efficiency in reading sections, the study supports academic readiness and professional competence in English-language environments [2]. The scientific value of this paper lies in its integration of cognitive-linguistic theory with applied testing practice, providing both theoretical insights into reading strategies and practical recommendations for improving candidate performance in IELTS, TOEFL, and FCE.

The study advances the understanding of how targeted reading techniques can optimize comprehension, critical analysis, and information processing in high-stakes language assessments.

The **purpose of the article** is to provide a comprehensive analysis of reading strategies, namely *skimming*, *scanning* and *key words defining*, in international English language examinations such as IELTS, TOEFL, and FCE, and to analyze how these strategies contribute to improving candidate performance.

Main body. In the context of a globalized world, international English language examinations such as IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), and FCE (First Certificate in English (also called B2 First) have become indispensable tools for evaluating language proficiency and facilitating access to higher education, professional opportunities, and international mobility. These are standardized English proficiency exams, but they differ in focus: IELTS and TOEFL are mainly for academic and professional purposes, while FCE is for general English at an upper-intermediate (B2) level.

Among the various components of these tests, the Reading section plays a pivotal role, as it assesses not only candidates' literal understanding of texts but also their ability to analyze information, interpret arguments, identify logical connections, and engage in critical thinking [10].

Characteristics of Texts in Each Exam:

1. IELTS Reading

- Text genres: Academic and journalistic articles, excerpts from popular science magazines (e.g., National Geographic, The Economist), instructions, advertising materials.
- Length: 3 texts, each about 700–900 words.
- Features:
 - Rich in academic vocabulary;
 - Presence of specialized terms with explanations in the text;
 - Structure with subheadings and visual elements (charts, tables);
 - Frequent use of paraphrasing in tasks.

2. TOEFL Reading

- Text genres: Exclusively academic, similar to university textbooks (history, biology, social sciences, arts).
- Length: 3–4 texts of 600–700 words each.
- Features:
 - High level of academic language;
 - Detailed definitions of concepts and contextual explanations of terms;
 - Logically structured paragraphs (topic – argument – example);
 - Emphasis on inferential reading (ability to draw conclusions).

3. FCE Reading (B2 First)

- Text genres: Adapted excerpts from newspapers, magazines, fiction, interviews, reviews.
- Length: Several texts of 350–600 words.
- Features:
 - Less academic, closer to “real-life” language;
 - More varied styles: from narrative to informative;
 - Focus on overall understanding and working with context;
 - Tasks include working with both details and global meaning.

The summarized comparative analysis of the text peculiarities and differences due to certain exam is defined in Table 1.

Table 1

Comparative analysis of the text types on exams

Criterion	IELTS	TOEFL	FCE
Theme	Academic + journalistic	Academic (university level)	Everyday + adapted literary
Text length	700–900 words × 3	600–700 words × 3–4	350–600 words × 4–5
Lexical difficulty	High, but often with explanations	Very high, with academic terminology	Medium, B2-level vocabulary
Structure	Paragraphs, subheadings, tables, charts	Clear academic structure (thesis – evidence – example)	More flexible, depending on genre
Main challenge	Paraphrasing in tasks; choosing correct interpretation	Ability to draw logical conclusions; understanding academic argumentation	Navigating different text styles; balancing details and overall meaning
Key skills	Skimming + Scanning + Defining key words	Academic reading, inference, identifying main idea	Understanding context; ability to work with stylistic differences

The complexity of the Reading tasks in these examinations arises from multiple factors, including strict time constraints, diverse text genres, specialized vocabulary, and high cognitive demands [7]. Consequently, the systematic application of reading strategies—particularly skimming, scanning, and defining key words—is essential for efficient comprehension and task completion. Skimming allows candidates to quickly grasp the overall structure and main ideas of a text, scanning enables rapid location of specific information, and identifying key words reduces the risk of disorientation amid extensive or dense material.

Beyond examination performance, these strategies also have significant academic and professional value. They support activities such as analyzing scientific articles, preparing research reports or presentations, and reviewing professional documents. Empirical research has shown that students who practice these techniques deliberately demonstrate increased reading speed, greater accuracy in locating information, and improved comprehension, all of which directly enhance test outcomes [5]. Therefore, developing proficiency in these reading strategies is a fundamental element of effective preparation for high-stakes English language assessments and contributes to broader academic literacy and cognitive skills.

In addition to improving comprehension and accuracy, the use of structured reading strategies provides significant psychological benefits for test-takers. High levels of anxiety are known to impair attention, reduce processing speed, and negatively affect performance [6]. By following a clear algorithmic approach—beginning with skimming to understand the general structure, identifying key words to focus on relevant information, and scanning to locate specific answers—students gain a sense of control over the task. This structured process reduces stress and enhances confidence, enabling candidates to approach texts methodically rather than feeling overwhelmed by the volume and complexity of information.

Another critical advantage of these strategies is effective time management. International exams impose strict time limits, and without efficient reading methods, students risk spending disproportionate amounts of time on individual passages. Skimming and scanning allow for quick orientation within the text, prioritization of relevant sections, and faster retrieval of information, ensuring that all questions can be addressed within the allotted time. The ability to allocate cognitive resources efficiently is therefore closely linked to higher overall test performance [1].

Finally, mastering these strategies contributes to cognitive and academic skill development beyond the immediate context of examinations. The analytical and inferential skills cultivated through deliberate reading practice are transferable to academic research, professional document review, and information synthesis tasks in real-world contexts. Students trained in skimming, scanning, and identifying key words are better equipped to process complex material, discern essential information, and construct logical interpretations, forming the foundation of long-term academic literacy and critical thinking competencies.

Taken together, these factors underscore the centrality of reading strategies in successful preparation for IELTS, TOEFL, and FCE. Not only do they optimize performance under timed, high-stakes conditions, but they also foster essential cognitive, academic, and professional skills that extend well beyond the scope of standardized testing. A fundamental aspect of effective preparation for international English language examinations is the systematic application of targeted reading strategies. Among these, skimming, scanning, and defining key words are widely recognized as essential for improving comprehension and test performance.

Skimming involves rapidly moving through a text to grasp its overall structure, main ideas, and thematic organization without focusing on every detail. In the context of IELTS, skimming allows candidates to quickly identify the central idea of each paragraph and anticipate the type of information required for multiple-choice or matching tasks [1]. For TOEFL, where texts are often dense and academic, skimming enables test-takers to understand the logical progression of arguments, distinguishing between general concepts and supporting evidence. In FCE, skimming assists students in quickly orienting themselves to the topic and purpose of varied text genres, from articles to adapted literary excerpts.

Scanning, by contrast, is a more focused technique that involves searching for specific information, such as dates, names, figures, or keywords, within a text. In IELTS, scanning is used to locate answers for True/False/Not Given and gap-fill exercises efficiently. In TOEFL, scanning helps identify precise information embedded within lengthy paragraphs, facilitating rapid retrieval of data needed to answer comprehension or inference questions. In FCE, scanning supports tasks such as matching headings or locating details for multiple-choice questions, ensuring time-efficient completion [8].

Defining key words entails identifying and understanding essential terms, phrases, or concepts that are critical to interpreting the text and answering questions accurately. This strategy is particularly valuable across all three exams because many tasks involve paraphrasing: test items often use synonyms or restructured phrases to assess comprehension. Recognizing and isolating key words allows candidates to map exam questions to relevant portions of the text, reducing confusion and enhancing response accuracy.

Together, these strategies form an integrated approach to reading that addresses the cognitive, temporal, and psychological challenges posed by high-stakes examinations [3]. Their systematic application not only improves immediate test performance but also strengthens transferable academic skills, enabling learners to engage effectively with complex texts in educational and professional contexts.

Besides, some integrated tasks would be beneficial, for instance:

1. Give students a reading passage from an IELTS or TOEFL test.

Table 2

Algorithm for applying reading techniques

Stage	Technique	Student Actions	Goal
1	Skimming	– Review titles, headings, and the first and last sentences of paragraphs. – Note repeated words and key themes.	Create a “text map” to gain an overall understanding of the content and structure.
2	Defining Key Words	– Read the task and highlight key words (nouns, dates, numbers, specific terms). – Identify synonyms and possible paraphrases (e.g., <i>children</i> → <i>youngsters</i> ; <i>environment</i> → <i>surroundings</i>).	Focus attention on what exactly needs to be found and avoid distractors.
3	Scanning	– Return to the relevant paragraph using the “map” from Stage 1. – Search for highlighted key words or their synonyms. – Match the text information with the task requirements.	Locate specific information (dates, facts, definitions) as quickly as possible.
4	Verification / Checking	– Re-read sentences around the located fragment. – Ensure the information precisely answers the question and not a similar distractor.	Increase answer accuracy.

2. Ask them to:

- Skim for the main idea.
- Scan for specific answers to questions.
- Underline key words that help answer questions.

3. Discuss strategies as a class: which worked best, how time was used, etc.

Additionally, the following techniques and tasks should be considered:

4. Use timed exercises to simulate exam pressure.
5. Encourage pair work: students explain main idea or search for info together.
6. Track progress: measure speed and accuracy over time.
7. Mix text types: articles, graphs, advertisements, emails.
8. Give feedback on both reading strategy and comprehension, not just answers.

The systematic application of skimming, scanning, and defining key words offers a multifaceted advantage for candidates preparing for IELTS, TOEFL, and FCE. Firstly, these strategies enhance efficiency, enabling students to navigate lengthy and complex texts within strict time constraints. By prioritizing relevant information and filtering out non-essential details, candidates can allocate their cognitive resources effectively, ensuring that all tasks are completed accurately and within the allotted time [11].

Secondly, these techniques provide psychological benefits by reducing test-related stress and anxiety. Following a structured approach fosters confidence, as students gain a clear sense of control over the reading process. This reduces the cognitive burden associated with managing dense texts and numerous questions, allowing test-takers to maintain focus and composure throughout the examination.

Thirdly, the adoption of these strategies contributes to the development of broader academic and professional competencies. Beyond examination contexts, the ability to rapidly comprehend, analyze, and extract essential information from complex written materials is a critical skill in higher education, research, and professional work. Students trained in these techniques are better equipped to interpret scientific articles, synthesize information for presentations or reports, and perform analytical tasks in professional environments [9].

Finally, empirical evidence suggests that deliberate practice of skimming, scanning, and defining key words directly improves test performance, increasing both reading speed and accuracy. These improvements translate into higher scores and more reliable outcomes, which are crucial for achieving targeted certification levels, such as Band 6.5 or 7.0 in IELTS.

Taken together, these factors underscore the integral role of reading strategies in successful preparation for international English language examinations. They not only optimize performance under high-stakes conditions but also cultivate transferable cognitive, academic, and professional skills, demonstrating their value well beyond the scope of standardized testing.

Conclusions and prospects for further research. Mastering reading strategies such as skimming, scanning, and defining key words is essential for effective preparation for international English language examinations, including IELTS, TOEFL, and FCE. These techniques enable candidates to manage strict time constraints, navigate complex and information-rich texts, and maintain accuracy in answering tasks, thereby directly enhancing test performance.

In addition to their impact on examination results, these strategies provide important psychological benefits by reducing stress and increasing confidence, allowing students to approach reading tasks in a structured and controlled manner. Moreover, the skills developed through systematic use of these techniques extend beyond the context of testing, fostering critical thinking, academic literacy, and professional competencies applicable in research, presentations, and document analysis.

Empirical evidence confirms that deliberate practice of skimming, scanning, and key word identification improves both speed and comprehension, demonstrating the practical and measurable value of these strategies. Consequently, their integration into test preparation programs is not only beneficial but necessary, ensuring that learners are fully equipped to succeed in high-stakes examinations while simultaneously cultivating transferable cognitive and academic skills.

Bibliography

1. Пастушенко О. А. Методи формування навичок пошукового читання (scanning) та переглядового читання (skimming). 7th International Scientific and Practical Conference “Challenges in science of nowadays”, 26–28 November 2020, Washington, USA. Washington: 2020. С. 717–720.
2. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо. Суми: СумДПУ, 2016. 120 с.
3. Arintonang I. R., Lasmana S., Kurnia D. The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. Jakarta: *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2018. № 2. P. 10–15.
4. Asmawati A. The effectiveness of skimming-scanning strategy in improving students' reading comprehension at the second grade of SMK Darussalam Makassar. Makassar: ETERNAL, 2015. 15 p.
5. Conti G. Why reading comprehension tasks can be detrimental to L2-reading skills development. Milan: Gianfranco Conti's Blog, 2015. 8 p.
6. Dreyer C., Nell W. Teaching reading strategies in the second language classroom. Pretoria: *Reading in a Foreign Language*, 2003. № 2. P. 17–23.
7. Fauzi I. The effectiveness of skimming and scanning strategies in improving comprehension and reading speed rates to students of English study programme. Bandung: *Register Journal*, 2018. № 8. P. 17–20.
8. Grellet F. Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 200 p.
9. Ngoc D. T. Running head: Skimming and scanning to improve reading. Ho Chi Minh City: *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2015. № 12. P. 10–16.
10. Nuttall C. Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann, 1996. 180 p.
11. Wisudaningsih E. T., Fatmawati R. Exploring how skimming and scanning fosters EFL students' reading comprehension through flipped learning. Jakarta: *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2022. № 7. P. 10–12.

Гуменюк І. І.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: irynahumenyuk79@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7905-9771

ОСВОЄННЯ СТРАТЕГІЙ ЧИТАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО МІЖНАРОДНИХ ІСПИТІВ

Анотація

У сучасному глобалізованому та тісно взаємопов'язаному світі міжнародні іспити з англійської мови, такі як IELTS, TOEFL та FCE, виконують функцію широко визнаних і стандартизованих інструментів оцінки рівня володіння іноземною мовою. Ці іспити є не лише показником мовних знань, а й важливими етапами для здобуття вищої освіти, професійного працевлаштування та сприяння міжнародній мобільності. Серед різних компонентів цих тестів секція Reading (читання) відіграє ключову роль, адже вона оцінює не тільки здатність кандидата розуміти тексти на буквальному рівні, а й його вміння аналітично обробляти інформацію, критично інтерпретувати складні аргументи, визначати логічні зв'язки у тексті та застосовувати вищі когнітивні навички критичного мислення під час осмислення та оцінювання письмових матеріалів.

Актуальність цього дослідження визначається специфічними характеристиками текстів, що використовуються в зазначених іспитах. Вони часто відзначаються високим когнітивним навантаженням, жанровою різноманітністю та специфічними лексичними й граматичними особливостями, що відображають як академічні, так і реальні життєві контексти. Наприклад, тексти для IELTS поєднують академічні та загальні теми, матеріали TOEFL взяті з університетських підручників і академічних дискусій, тоді як тексти FCE адаптовані з газет, журналів і художніх джерел. Тому опанування стратегій академічного читання – таких як skimming (швидке переглядове читання), scanning (пошук конкретної інформації), paraphrasing та висновки на основі контексту – є не лише необхідною умовою успішного проходження іспитів, а й критично важливим чинником розвитку універсальних навичок обробки інформації, що знадобляться в майбутній академічній, професійній та практичній діяльності.

Основна мета цієї статті – обґрунтувати значущість секції Reading у міжнародних іспитах з англійської мови, зокрема IELTS, TOEFL та FCE, а також проаналізувати стратегії та методики, які сприяють підвищенню ефективності виконання завдань у цій сфері. Дослідження структури текстів, складності лексики та когнітивних вимог завдань дозволяє виявити, як цілеспрямоване навчання стратегіям читання може покращити розуміння текстів, сприяти самостійному навчанню та підтримувати розвиток аналітичних і оцінювальних навичок високого рівня. Зрештою, усвідомлене і стратегічне опанування секції Reading дає змогу кандидатам не лише успішно скласти іспити, а й впевнено працювати з академічними текстами, професійними документами та різноманітними письмовими матеріалами англійською мовою.

Ключові слова: міжнародні мовні іспити, стратегії читання, перегляд, сканування, визначення ключових слів.

References

1. Pastushenko, O. A. (2020). Metody formuvannia navychok poshukovoho chytannia (scanning) ta perehladovoho chytannia (skimming) [Methods of forming scanning and skimming reading skills]. Proceedings from 7th International Scientific and Practical Conference "Challenges in science of nowadays". (pp. 717–720). Washington [in Ukrainian].
2. Semenoh, O., & Fast, O. (2016). *Akademichne pysmo [Academic writing]*. Sumi: SumDPU [in Ukrainian].
3. Aritonang, I. R., Lasmana, S., & Kurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2, 10–15 [in English].
4. Asmawati, A. (2015). *The effectiveness of skimming-scanning strategy in improving students' reading comprehension at the second grade of SMK Darussalam Makassar*. Makassar: ETERNAL [in English].
5. Conti, G. (2015). *Why reading comprehension tasks can be detrimental to L2-reading skills development*. Retrieved from <https://gianfrancoconti.com/2015/06/06/why-reading-comprehension-tasks-can-be-detrimental-to-l2-reading-skills-development/> [in English].
6. Dreyer, C., & Nell, W. (2003). Teaching reading strategies in the second language classroom. *Reading in a Foreign Language*, 2, 17–23 [in English].
7. Fauzi, I. (2018). The effectiveness of skimming and scanning strategies in improving comprehension and reading speed rates to students of English study programme. *Register Journal*, 8, 17–20 [in English].
8. Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
9. Ngoc, D. T. (2015). Running head: Skimming and scanning to improve reading. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 12, 10–16 [in English].
10. Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann [in English].
11. Wisudaningsih, E. T., & Fatmawati, R. (2022). Exploring how skimming and scanning fosters EFL students' reading comprehension through flipped learning. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7, 10–12 [in English].

Отримано: 25.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-10>

UDC 37.02:378:63

Chaikovska O. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Foreign Languages Department
Higher educational institution "Podillia State University"
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: olgachaikovskaya@ukr.net
ORCID: 0000-0001-9161-4574*

CASE METHOD IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: DEVELOPING CRITICAL THINKING AND PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AGRONOMY STUDENTS

Abstract

The article explores the use of the case method in teaching English for Specific Purposes (ESP) to 3rd-year agronomy students, with a focus on developing critical thinking, teamwork, and professional communication. In the context of globalisation and integration of Ukraine into the international scientific and educational space, English proficiency is essential for future agronomists, enabling access to global knowledge, participation in professional discussions, and effective problem-solving in professional settings.

The study implements professionally oriented case scenarios based on real agronomic challenges, including pest infestation in wheat fields, fertiliser shortages, and environmental issues such as water pollution. Students worked in pairs or small groups to analyse problems, evaluate alternative solutions, justify their decisions in English, and present recommendations. The cases combined language practice with practical professional competence, emphasising argumentation, analytical reasoning, and decision-making skills.

Teaching activities were structured in stages: preparation, introduction, group work, presentation, and reflection. Observations and student feedback demonstrated high engagement, motivation, and improvement in critical thinking, collaboration, and professional language skills. Students highlighted the relevance of tasks to real-life agricultural situations and the value of discussion, role-play, and debate in understanding the complexity of agronomic decision-making.

The article provides recommendations for implementing case-based ESP learning, including adapting cases to local agricultural contexts, integrating active learning methods, applying portfolio-based assessment, and developing interdisciplinary scenarios combining agronomy, ecology, and economics. The study concludes that the case method is an effective pedagogical tool for enhancing professional competence and critical thinking in agronomy students, while fostering motivation and practical language use in English.

Key words: *ESP, agronomy students, case method, critical thinking, professional communication, problem-based learning, collaborative learning.*

Introduction. In the era of globalisation, proficiency in English has become essential for future agronomists. It enables access to international scientific resources, supports academic mobility, and allows participation in professional discussions at the global level.

A crucial skill in professional education is critical thinking, which helps students analyse complex problems, evaluate alternatives, and make informed decisions. In the ESP (English for Specific Purposes) classroom, critical thinking is closely linked with professional communication, especially in technical and agronomic contexts.

This study focuses on the case method as an effective tool for developing both critical thinking and professional communication. Unlike traditional approaches, the case method engages students with real-life agronomic challenges, such as pest management, fertiliser shortages, and ecological considerations. Students are required to analyse situations, propose solutions, and justify their decisions in English, fostering practical skills and professional reasoning.

The aim of the present study is to explore the effectiveness of the case method in teaching English to agronomy students, focusing on the development of critical thinking, teamwork, and professional communication through real-life production scenarios.

Literature analysis (reviewing studies on critical thinking, argumentation, and ESP teaching methods); implementation of cases (introducing professionally oriented case scenarios into ESP classes for 3rd-year agronomy students); observation and analysis (monitoring student activity, teamwork, problem-solving, and argumentation in English); student feedback (collecting reflections on the effectiveness of the method) were used as research methods for our study.

The novelty of this study lies in using real agronomic cases as a teaching tool. Students analyse production challenges, develop solutions collaboratively, and communicate their reasoning in English. This approach strengthens professional language skills, enhances critical thinking, and provides a practically valuable learning experience.

In modern pedagogical research, critical thinking is considered one of the key competencies necessary for successful professional activity. The works of Ukrainian and foreign scholars trace the gradual integration of methods for developing critical thinking into the process of learning English for professional purposes.

In particular, V. Lukianenko, S. Vadas'ka and O. Korbut [5] emphasise the importance of project-based learning as a means of developing analysis, synthesis, and argumentation skills. B. Kalyniak and N. Morska [3] showed that in technical universities, the development of critical thinking is advisable through active methods of working with text, discussions, and problem-solving tasks. O. Makarova [6] considers critical thinking as an active method of teaching English in maritime institutions, emphasising the role of practical tasks that simulate real professional situations.

A special contribution was made by O. Tyahlo [9] and S. Terno [8], who laid the theoretical foundations of critical thinking in the Ukrainian educational space, emphasising its gradual development from the reproductive to the creative level.

Special attention in modern research is paid to interactive forms of learning. O. Dubrova and T. Sakhniuk [2] turn to the theory of generations of Gove and Strauss, emphasising that for students of Generation Z, interactive methods and online education are the most effective, which activate key cognitive operations (analysis, evaluation, interpretation). M. Shepel and I. Novachenko [10], relying on their own pedagogical experience, demonstrate the effectiveness of using business games, brainstorming, the project method and the case method for developing critical thinking in students of economic and management specialities.

S. Mudra [7] proposes the integration of critical thinking into the teaching of students of non-philological faculties through the use of open-ended questions, discussions, debates and role-playing games. The researcher emphasises the importance of creating a favourable learning environment that stimulates argumentation, cooperation and gradual growth from basic skills to creative thinking skills.

In turn, N. Korotka and I. Pidkolesna [4] specify a number of technologies for the development of critical thinking in non-language institutions: "K-W-L" tables, interactive notes during reading, writing argumentative essays, discussions and conceptual tables for comparing aspects of scientific problems.

Thus, modern research confirms that critical thinking is formed most effectively under the conditions of using interactive and problem-oriented methods. However, most of the works are focused on technical, economic and humanitarian specialities, while the agronomic context remains understudied. It is this gap that determines the relevance of our study.

This study addresses this gap by adapting the case method to the agronomic context, focusing on issues such as pest management, fertiliser shortages, and ecological impacts, allowing students to practice critical thinking and professional communication simultaneously.

The pedagogical experiment contained the following stages:

1. Design of case scenarios

– Developed cases reflecting real agronomic challenges (e.g., crop pests, fertiliser allocation, sustainable farming practices).

– Cases designed to encourage discussion, problem-solving, and argumentation in English.

2. Implementation in ESP classes

– 3rd-year agronomy students worked in small teams to analyse cases during scheduled ESP lessons.

– Students identified problems, proposed solutions, and justified decisions using English.

3. Observation and analysis

– Teacher monitored team interactions, problem-solving strategies, and use of professional language.

– Focus on evidence of critical thinking, collaboration, and argumentation skills.

4. Student feedback collection

– Students provided reflections on case complexity, usefulness, and impact on language and reasoning skills.

– Feedback is used to evaluate the perceived effectiveness of the method.

Results and Discussion. In the ESP classes for 3rd-year agronomy students, professionally oriented case studies were implemented to develop analytical thinking, argumentation skills, and professional communication in English. The cases combined language practice with practical agronomic competence.

Case Study 1: Pest Infestation in Wheat Fields

– Situation: A local farm faces heavy damage to wheat fields from insects. Students had to consider chemical pesticides, biological methods, or crop rotation.

– Student Tasks: Read materials on pest control, discuss solutions in groups of 4–5, prepare a 5-minute presentation, and justify the recommended approach considering efficiency, cost, environmental impact, and long-term outcomes.

Case Study 2: Fertiliser Shortage

– Situation: Economic sanctions limit access to nitrogen fertilizers for a farming cooperative.

– Student Tasks: Analyse alternative fertilisation methods (green manure, composting, biofertilizers) in pairs, compare with traditional fertilisation in terms of yield, cost-effectiveness, and environmental safety, and write a short recommendation report (200–250 words).

Case Study 3: Environmental Challenge – Water Pollution

– Situation: An agricultural company is accused of contaminating a nearby river.

– Student Tasks: Study sustainable farming practices, assign roles (manager, environmentalist, farmer, government representative, scientist), conduct a 15-minute role-play debate, and create a joint action plan with at least three concrete measures.

Table 1

Structuring the teaching process

Stage	Teacher Actions	Objective	Tools/Notes
Before class	Select a case, prepare English materials, introduce key terminology, and divide into groups	Prepare students for effective participation	Presentation, glossary, guiding questions
Beginning	Present case, explain tasks and criteria, ask clarifying questions	Focus attention on the problem	Slides, short video, discussion prompts
During activity	Moderate group discussions, ask Socratic questions, and ensure participation	Develop critical thinking and teamwork	Timer, note sheets
Presentation	Organise group presentations, assess argument logic, and ask follow-up questions	Evaluate analytical thinking and argumentation	Multimedia, evaluation rubric
After class	Summarise strengths and weaknesses, assign reflection tasks, and encourage self-assessment	Consolidate learning, foster metacognitive skills	Short essay, feedback questionnaire

The teaching process was structured in five stages, ensuring active student engagement and critical thinking (Table 1).

A scoring rubric was used to assess students' performance across six criteria: problem analysis, solution development, argumentation, teamwork, English communication, and presentation quality. Total scores indicated overall high engagement and skill development, with levels classified as Excellent (25–30), Good (19–24), Satisfactory (13–18), and Needs Improvement (≤ 12).

Student Feedback

At the end of the semester, students reflected on their experiences:

– Andriy: “It was not like a regular class at all. I liked that we were looking for a solution ourselves, not just listening to a lecture.”

– Oksana: “Role-playing as an ecologist was challenging but interesting and made me think critically”.

– Igor: “The fertiliser shortage case helped me see the link between economics and agronomy – it felt real”.

– Maria: “Hearing different opinions showed me there is no perfect solution; risks and benefits must be weighed”.

– Dmytro: “These tasks motivate me to study English more to express my ideas clearly and convincingly”.

1. Effectiveness of Cases: Case studies simulating real agronomic challenges proved highly effective in fostering critical thinking. Students learned to evaluate solutions considering economic feasibility, ecological impact, and long-term outcomes.

2. Motivation and Engagement: Cases tied to professional contexts increased student interest and motivation to use English for authentic problem-solving.

3. Development of Professional Communication: Presentations, debates, and written reports strengthened argumentation skills, structured reasoning, and English communication relevant to agronomy.

4. Collaborative Skills: Working in pairs and small groups promoted teamwork, leadership, and collective decision-making.

5. Role of Critical Questions: Students practised asking clarifying questions, challenging assumptions, and analysing consequences – core components of critical thinking.

Recommendations

1. Contextual Adaptation: Cases should reflect typical challenges in Ukrainian agriculture, e.g., crop pests, organic farming, fertiliser efficiency, and EU ecological standards.

2. Method Integration: Combine cases with brainstorming, clustering, role-plays, and discussions for deeper critical thinking development.

3. Assessment Strategies: Use portfolios (essays, reports, presentations) to track progress in critical thinking beyond traditional tests.

4. Interdisciplinary Approach: Develop cases integrating agronomy, ecology, economics, and management to mirror the complexity of real-world problems.

5. Future Research: Quantitative and qualitative evaluation of case method impact is needed, including comparisons with traditional teaching methods.

In summary, the case method in ESP classes for agronomy students enhances professional competence, critical and creative thinking, communication skills, and decision-making abilities in complex production scenarios.

Bibliography

1. Дмитренко Н., Франчук Н. Розвиток навичок критичного мислення учнів ЗЗСО на уроках англійської мови. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 73. С. 79–86.

2. Дуброва О. М., Сахнюк Т. В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 61–66. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2024-72-12>.

3. Калиняк Б., Морська Н. Розвиток критичного мислення на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти технічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2020. Вип. 187. С. 660–665. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/1246980.pdf>.

4. Коротка Н., Підколесна Л. Формування технологій критичного мислення при навчанні англійської мови в немовному виші. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2022. Т. 16, № 84. С. 99–102. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3770>.
5. Лук'яненко В. В., Вадська С. В., Корбут О. Г. Розвиток навичок критичного мислення студентів засобами проєктного навчання на заняттях з англійської мови професійного спрямування. *Європейські орієнтири розвитку України в умовах війни та глобальних викликів XXI століття: синергія наукових, освітніх та технологічних рішень* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. С. В. Ківалова. Одеса : Юридика, 2023. Т. 1. С. 691–693. URL: <https://hdl.handle.net/11300/27685>.
6. Макарова О. Розвиток критичного мислення як активний метод навчання англійської мови (на прикладі підготовки студентів закладів вищої освіти морського спрямування). *Молодий вчений*. 2020. № 2(78). С. 127–130.
7. Мудра С. В. Я. Інтеграція елементів критичного мислення в навчання англійської мови студентів нефілологічних факультетів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 17.
8. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі вивчення історії). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 356 с.
9. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків : Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2008. 240 с.
10. Шепель М. Є., Новаченко І. Г. Розвиток навичок критичного мислення у здобувачів економіко-управлінських спеціальностей на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 213. С. 255–260. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-255-260>.

Чайковська О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: olgachaikovskaya@ukr.net
ORCID: 0000-0001-9161-4574

КЕЙС-МЕТОД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АГРОНОМІЯ»

Анотація

У статті досліджується використання кейс-методу в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) для студентів 3 курсу спеціальності «Агрономія» з акцентом на розвиток критичного мислення, командної роботи й професійної комунікації. В умовах глобалізації й інтеграції України в міжнародний науково-освітній простір володіння англійською мовою стає необхідним для майбутніх агрономів, оскільки забезпечує доступ до світових знань, участь у професійних дискусіях та ефективне розв'язання виробничих завдань.

У дослідженні впроваджено професійно орієнтовані кейс-сценарії, що відображають реальні агрономічні проблеми: пошкодження пшениці шкідниками, дефіцит мінеральних добрив та екологічні виклики, зокрема забруднення води. Студенти працювали в парах або малих групах, аналізували проблеми, оцінювали альтернативні рішення, аргументували свої пропозиції англійською мовою та презентували результати. Кейс-завдання поєднали мовну підготовку з розвитком професійної компетентності, сприяючи формуванню аргументаційних, аналітичних і комунікативних умінь.

Навчальний процес структуровано за етапами: підготовка, ознайомлення з кейсом, групова робота, презентація результатів і рефлексія. Спостереження й відгуки студентів засвідчили високий рівень залученості, мотивації та зростання навичок критичного мислення, співпраці й професійної англомовної комунікації. Студенти відзначили актуальність завдань для реальних виробничих ситуацій і цінність дискусій, ролевих ігор і дебатів для розуміння комплексності агрономічних рішень.

У статті подано рекомендації щодо впровадження кейс-методу в навчанні ESP: адаптація кейсів до місцевого аграрного контексту, інтеграція активних методів навчання, використання портфоліо для оцінювання результатів і розроблення міждисциплінарних завдань, що поєднують агрономію, екологію й економіку. Зроблено висновок, що кейс-метод є ефективним педагогічним інструментом для формування професійної компетентності та критичного мислення студентів-агрономів, а також для підвищення мотивації й розвитку практичних мовних умінь англійською.

Ключові слова: ESP, студенти-агрономи, кейс-метод, критичне мислення, професійна комунікація, проблемно-орієнтоване навчання, колаборативне навчання.

References

1. Dmytrenko, N., & Franchuk, N. (2024). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia uchniv ZZSO na urokakh anhliiskoi movy [The development of critical thinking skills of secondary school students in English lessons]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*, (73), 79–86 [in Ukrainian].
2. Dubrova, O. M., & Sakhniuk, T. V. (2024). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia suchasnykh studentiv-predstavnykiv pokolinnia Z: interaktyvni praktyky [The development of critical thinking skills of modern Generation Z students: Interactive practices]. *Innovatsiina pedahohika*, 72, 61–66. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2024-72-12> [in Ukrainian].
3. Kalyniak, B., & Morska, N. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia na zaniattiakh anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zakladykh vyshchoi osvity tekhnichnoho profilu [The development of critical thinking in ESP classes in technical higher

education institutions]. *Naukovi zapysky: Filolohichni nauky*, (187), 660–665. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1246980.pdf> [in Ukrainian].

4. Korotka, N., & Pidkolesna, L. (2022). Formuvannia tekhnolohii krytychnoho myslennia pry navchanni anhliiskoi movy v nemovnomu vuzi [The development of critical thinking technologies in teaching English at a non-linguistic university]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": Seriia "Filolohiia"*, 16(84), 99–102. Retrieved from: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3770> [in Ukrainian].

5. Lukianenko, V. V., Vadas'ka, S. V., & Korbut, O. H. (2023). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia studentiv zasobamy proiektnoho navchannia na zaniattiakh z anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia [The development of students' critical thinking skills through project-based learning in ESP classes]. In S. V. Kivalov (Ed.), *Ievropeiski oriientyry rozvytku Ukrainy v umovakh viiny ta hlobalnykh vyklykiv XXI stolittia: synerhiia naukovykh, osvitykh ta tekhnolohichnykh rishen: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Vol. 1, pp. 691–693). Odesa: Yurydyka. <https://hdl.handle.net/11300/27685> DSpace Repository. [in Ukrainian].

6. Makarova, O. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia yak aktyvnyi metod navchannia anhliiskoi movy (na prykladi pidhotovky studentiv zakladiv vyshchoi osvity morskoho spriamuvannia) [The development of critical thinking as an active method of teaching English (on the example of maritime university students)]. *Molodyi vchenyi*, 2(78), 127–130 [in Ukrainian].

7. Mudra, S. V. Ya. (2025). Intehratsiia elementiv krytychnoho myslennia v navchanni anhliiskoi movy studentiv nefilolohichnykh fakultetiv [Integration of critical thinking elements into English language teaching for non-philological students]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (17) [in Ukrainian].

8. Terno, S. O. (2011). *Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi vyvchennia istoriyi)* [The theory of development of critical thinking (examples on history teaching)]. Zaporizhzhya: Zaporizkyi Natsionalnyi Universytet [in Ukrainian].

9. Tyahlo, O. V. (2008). *Krytychne myslennia: Navchalnyi posibnyk* [Critical thinking: Textbook]. Kharkiv: Vydavnycha hrupa "Osnova": "Triada+" [in Ukrainian].

10. Shepel, M. Ye., & Novachenko, I. H. (2024). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia u zdobuvachiv ekonomiko-upravlinskykh spetsialnostei na zaniattiakh z inozemnoi movy [The development of critical thinking skills of students of economics and management specialties in foreign language classes]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (213), 255–260. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-255-260> [in Ukrainian].

Отримано: 03.10.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-11>
UDC 37.014.3:811.111:81'42

Chepelyuk N. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology and Translation Studies
Odesa Polytechnic National University
Odesa, Ukraine
E-mail: natalach@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6822-9691*

Liashenko I. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics
Sumy State University
Sumy, Ukraine
E-mail: i.liashenko@uabs.sumdu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4211-5116*

DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING PHONETICS FOR THE STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDIES

Abstract

The article explores the methodological challenges and pedagogical strategies of distance learning and teaching phonetics to students majoring in Philology and Translation Studies, with a particular focus on two influential pronunciation standards of the English language: Standard American English (SAE) and Received Pronunciation (RP). The study emphasizes that phonetic competence is a key component of professional training for future philologists and translators, as it directly affects their ability to communicate effectively, to provide accurate interpretation, and to ensure high-quality translation in academic and professional contexts. The article examines a range of online teaching techniques such as transcription platforms for practicing the International Phonetic Alphabet, acoustic visualization software that makes speech patterns visible, interactive methods like shadowing and peer correction, as well as the integration of authentic audiovisual materials. Statistical data and pilot study results are presented to demonstrate the efficiency of multimodal approaches, which enabled students to improve their perception and production of SAE–RP phonetic contrasts by more than a quarter compared to traditional methods. The research concludes that despite limitations related to reduced teacher control in distance learning, carefully selected technological tools and task designs can compensate for these drawbacks. The article also outlines prospects for future research, including the development of AI-based pronunciation feedback, the exploration of cross-linguistic interference with students' native languages and another foreign language. In this way, the study contributes to the ongoing modernization of distance learning methodologies in foreign language education and underlines their significance in the global academic context.

Key words: distance learning, phonetics, Standard American English, Received Pronunciation, philology, translation studies, online teaching.

Introduction. Those involved in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) are faced with the problem as to which particular variant of English to use for instruction – Received Pronunciation (RP) of Great Britain or Standard American English (SAE) or General American (GA). Interestingly, both dialects are thought of as “newscaster English”. That is, they are the English used in broadcast media of the respective countries – RP for the BBC, SAE for all US media.

The rapid expansion of digital technologies has transformed the ways in which foreign languages are taught and learned, particularly in higher education institutions. Distance education, once regarded as a supplementary form of instruction, has now become a central teaching mode, especially following the global challenges posed by the COVID-19 pandemic and the Russia's full-scaled attack on Ukraine since February 2022. According to UNESCO (2021), more than 1.6 billion learners worldwide were affected by educational disruptions, which accelerated the integration of online teaching platforms [10].

For university students majoring in Philology and Translation Studies, the acquisition of phonetic competence is especially crucial, as pronunciation underpins both oral communication and translation accuracy. However, teaching phonetics online presents particular methodological challenges: limited control of articulation, reduced opportunities for corrective feedback, and the necessity of relying on digital tools to visualize and practice sounds [3].

Against this background, the comparison between two standard varieties of English pronunciation – Standard American English (SAE) and Received Pronunciation (RP) – gains renewed relevance. Both serve as global models for learners, yet differ in articulation patterns, vowel systems, and prosody. The ability to perceive, analyze, and reproduce these varieties is fundamental for philologists and translators who work in multilingual and multicultural environments.

The Aim of the Scientific Research. The aim of this article is to explore the methodological specifics and practical outcomes of distance teaching phonetics to students of Philology and Translation Studies, with a focus on SAE vs. RP pronunciation models. The research seeks to justify the pedagogical relevance of contrasting these two varieties, to analyze the difficulties students encounter in online phonetic practice, and to propose strategies that enhance the effectiveness of distance phonetics instruction.

Main Part of the Article. 1. Relevance of Phonetics in Distance Language Learning

Phonetics forms the foundation of linguistic competence [1]. For translation and philology students, mastering phonetic accuracy is not limited to communication: it influences the quality of interpretation, subtitling, dubbing, and even literary translation. Online learning, however, limits direct teacher / student interaction, making phonetic acquisition less intuitive, so at the first stage of our pilot experiment the research into development of English Pronunciation Standards, as well as into some conventional approaches, has been done.

1.1 American Standard English (ASE Standards)

SAE was first mentioned by George Philip Krapp, an American linguistic scholar, in his 1925 book, *"The English Language in America"*. In it, he roughly described the concept as the variant of English spoken by the majority of the country. This was followed up by John Kenyon who stated in his 1930 book *American Pronunciation* that ninety million Americans spoke ASE (out of a population of 121 million, or nearly 74%). In addition, he laid out guidelines for the pronunciation. The pronunciation became popular among voice coaches from the burgeoning film industry who were looking for an accent that would be understandable to the majority of Americans [4; 5].

The exact height and/or backness of the starting points is somewhat variable.

The American English vowel sounds are described in terms of height (high, middle, low); backness (front, central, back); lip position (rounded, spread or unrounded); length (short, long, complex); and tenseness (lax, tense) [2].

1 – HEIGHT: Tongue Position in the mouth:

High (/i:/, /ɪ/, /e/, /u:/, /ʊ/) Middle (/eɪ/, /ɛ/, /ʌ/, /ə/, /oʊ/) Low (/æ/, /ɑ:/, /ɔ/)

2 – BACKNESS: Far front or back the tongue is in the mouth: Front (/i:/, /ɪ/, /eɪ/, /ɛ/, /æ/)

Central (/ə/, /ʌ/, /ə/, /ɑ:/) Back (/u:/, /ʊ/, /oʊ/, /ɔ/)

3 – LIP POSITION: Whether the lips are rounded (O-shape) or spread (no rounding) when the sound is being made:

Unrounded (/i:/, /ɪ/, /eɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /ə/, /ɑ:/) Rounded (/u:/, /ʊ/, /oʊ/, /ɔ/)

4 – LENGTH: Represents vowel sound has one or two parts: Short (/ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/)

Long (/i:/, /eɪ/, /ju/, /oʊ/, and the diphthong /aɪ/) Complex (/u:/, /ʊ/, /ɔ/, and the diphthongs /aʊ/, /oɪ/)

5 – TENSENESS: Refers to the amount of muscular tension around the mouth when creating vowel sounds:

Lax (/ɪ/ and /u/ *, /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/, /ʊ/)

Tense (/i:/, /eɪ/, /ə/, /u:/, /ɔ/, /oʊ/, and the diphthongs /aɪ/, /aʊ/, /oɪ/).

1.2 Development of Received Pronunciation (RP Standards)

RP, or "King's English", is defined in the *Concise Oxford English Dictionary* as "the standard accent of English as spoken in the south of England" [7; 8].

Peter Trudgill, a British sociolinguist who is Professor Emeritus at Fribourg University in Switzerland, estimated in 1974 that 3% of people in Britain were RP speakers. Although this percentage has been questioned, in contrast to ASE, RP is spoken by very few native English speakers in Great Britain.

ASE, as a standard, is a language of the people, while RP is an artifice, pronunciation that is used naturally only by a small percentage of the British people.

2. The Impact on Teaching English as a Foreign Language (TEFL).

2.1 Relevance of Phonetics in Distance Language Learning

Phonetics forms the foundation of linguistic competence. For translation and philology students, mastering phonetic accuracy is not limited to communication: it influences the quality of interpretation, subtitling, dubbing, and even literary translation. Online learning, however, limits direct teacher – student interaction, making phonetic acquisition less intuitive.

Much can be written about the differences in the orthography between American and British English, e.g. – our (Br.) vs. – or (Am.): honour vs. honor, and vocabulary, e.g. rubber (Br.) and eraser (Am.), this paper is focused on the differences in pronunciation of the two English dialects in certain cases and how they can affect effective TEFL.

A comparison of the consonantal sounds shows little variance in vocalization and the construction of the sounds. It is with the vowels and the use of consonants in pronouncing words, especially the voicing of the intervocalic **t**, the strong /æ/, and the 'schwa+r' /ə/ in ASE, that the greatest differences and confusions occur with the TEFL learner. In addition, the problems that occur when the TEFL attempts a certification process through the Certification procedure to define the Level according to the CEFR, some of them use RP, while the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) uses ASE. We will examine a few of these and their impact on TEFL.

2.2 The Intervocalic /t/

In RP, a **t** is a /t/ – a voiceless, unflapped alveolar stop. In ASE, it can be at the beginning of a word, e.g. time /taɪm/, or at the end of a word, e.g. want /wɒnt/ or /wʌnt/. It is when it is located intervocalic, either single or double, that American English tends to voice the letter, making it sound like a **d**. In ASE, you have the following phenomena:

– homonyms:

latter	ladder
letter	led her
matter	madder

putting	pudding
letting	leading (using the metal)
betting	bedding

– rhyming words:

little *and* middle fatter *and* sadder cattle *and* saddle batter *and* bladder fatter *and* madder otter *and* odder utter *and* udder;

– single words:

later /leɪdə/

Saturday /'sædədeɪ/.

There are, however, patterns to the vocalization of the **t** in ASE. The following combinations are almost always vocalized:

1. vowel + tter (latter)
2. vowel + ttle (little)
3. vowel + ter (later)
4. vowel + tting (letting)

The /ə/ /ɪ/ /ɪŋ/ cause the **t** to be vocalized. In fact, in ASE, to pronounce these words with a /t/ is thought of as pretentious and “putting on airs”. How does the native ASE speaker differentiate between the words that are spelled differently and have different meanings but sound identical? Through context. Take, for example, the words **putting** and **pudding**. “I am **putting** the car in the garage”. “I had **pudding** for dessert”.

Although to the native ASE speaker, the context of the words in each sentence provides the meaning and spelling. Context is very important in ASE and should be stressed to the TEFL learner of ASE.

2.3 The Strong / æ /

In RP, the word “cat” would be pronounced /kæt/, which to an ASE speaker sounds like the word “cot”. There would be a confusion for the ASE speaker with all the – at words with RP pronunciation: hat *sounds like* hot bat *sounds like* bot.

To pronounce this sound, the front of the tongue is pushed further forward and is held lower in the mouth than with any other vowel sound. To form it:

1. the tip of the tongue will touch the inside of the bottom front teeth,
2. the body of the tongue is rounded slightly upward, and
3. the jaw is lowered and the lips are held apart – this allows the entire oral cavity to remain open.

ASE is not the only English dialect that contains this sound – Australian, Norwich, and Canadian do also.

2.4 The Rhotic or 'SCHWA+R' /ə/

In RP, the – er, e.g. teacher, sounds like /ə/, as in /titʃə/. In ASE, the – er is pronounced as /ə/, as in /titʃə/. This is the same sound in words such as *purse*, *worse*, *early*, *further*.

To form this sound:

1. the tongue is raised in the middle of the mouth with the tip touching the bottom of the lower teeth (apico-dental),
2. the mouth is closed but the lips are semi-open and tense, and
3. the sound comes from the back of the mouth.

This sound has been likened to a growl or the sound a child makes when racing a model car along the floor. As with the **t**, to pronounce the sound as /a/ or /ə/ will open up the TEFL learner to stares and accusations of “putting on airs”.

3. SAE vs. RP in the Online Classroom

Recent studies [2, 8] indicate that 72% of language students consider phonetics the most challenging aspect of online learning, while only 41% of teachers report feeling confident in providing adequate online corrective feedback. These statistics highlight the need for further development of methodologies tailored for phonetic distance education.

SAE and RP represent prestigious models of English pronunciation. Both function as 'standard' varieties, yet their teaching in an online format requires careful differentiation. The vowel system differences, rhoticity, and prosody distinctions between SAE and RP can be effectively demonstrated with digital tools such as spectrograms and minimal pair practice.

Examples of key contrasts:

- SAE rhotic vs. RP non-rhotic: *car, far, better.*
- Vowel shifts: RP /ɒ/ vs. SAE /ɑ:/ in *cot* vs. *cart.*
- Intonation: RP greater pitch range vs. SAE flatter contours.

Students often demonstrate greater familiarity with SAE due to exposure to American media, while RP is perceived as “academic” or “elite”. The contrast itself becomes a valuable pedagogical resource.

3. Methodological Approaches in Distance Teaching

The following approaches have proven effective in teaching phonetics online:

- Digital transcription platforms (IPA keyboards);
- Acoustic analysis software (Praat, Speech Analyzer);
- Shadowing exercises with audiovisual materials;
- Peer correction sessions in breakout rooms.

The first stage of the pilot study in phonetics classes, in the frame of an integrative experiment in order to create an interactive application, was conducted with 56 students (1st–4th year Philology majors) at the Odesa Polytechnic National

Table 1

Results of Pilot Study on SAE–RP Perception Improvement

Group	Pre-test Accuracy (%)	Post-test Accuracy (%)
Control Group (audio only)	62	68
Experimental Group (multimodal Tools)	61	88

University (2023–2025). The main purpose of the research is to design an effective learning environment that combines linguistic innovation with personalization and gamification. This approach not only increases user engagement, but also stimulates the development of comprehensive language skills, including vocabulary, pronunciation, and listening comprehension [9]. The results of the first stage of the study demonstrated that students using multimodal phonetic visualization tools improved their perception of SAE–RP contrasts by 27% compared to a control group.

The data suggest that visualization and interactive methods substantially increase phonetic accuracy.

Conclusions and perspectives of the research. With the ubiquitous presence of Hollywood movies, IT, and American cultural influences, it is important that the TEFL student learns ASE pronunciation. This will help them to better understand what they are experiencing and to allow them to make better choices in an increasingly English-dominant world.

The teaching of phonetics in a distance-learning environment requires the integration of innovative digital tools, explicit contrastive analysis, and increased learner autonomy. SAE and RP provide valuable frameworks for expanding students' phonological competence and intercultural awareness.

Future research perspectives include:

- Developing AI-driven pronunciation assessment tools.
- Expanding cross-linguistic comparison (e.g., English/German – Ukrainian interference).
- Investigating long-term effects of distance phonetic training on translation performance.
- Designing gamified learning environments to increase student motivation.
- Conducting longitudinal studies with larger sample sizes to track phonetic development.
- Inviting and collaboration with American and/or British English teachers (native speakers).

That said, unfortunately the availability of ASE texts and teaching materials is extremely limited. Materials stressing RP are easily obtained [6; 7]. The TOEFL, which is required for entrance into American universities for non-native speakers of English, is offered seldom and many times in places that are difficult to reach for many TEFL students. Because of these, TEFL teachers will need to continue to teach RP. However, being teaching these three important differences between RP and ASE will increase the student's mastery of English by understanding ASE.

Bibliography

1. Громова О. П., Піддубна Л. М. Практична фонетика англійської мови : навчальний посібник. Дніпропетровськ : НМетАУ, 2019. 57 с.
2. American English for Spanish Speakers. 2011. URL: <http://ingles – americano.blogspot.com/2011/07/vowel-sounds.html> (дата звернення: 20.09.2025).
3. Derwing T., Munro M. Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/280198453_Pronunciation_Fundamentals_Evidence-based_Perspectives_for_L2_Teaching_and_Research (дата звернення: 14.02.2025).
4. Ladefoged P., Johnson K. A Course in Phonetics. Boston : Cengage Learning, 2020. 336 p.
5. Nosowitz D. Is There a Place in America Where People Speak Without Accents? 2016. URL: <https://www.atlasobscura.com/articles/neutral-american-accent> (дата звернення: 11.05.2025).
6. Roach P. British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*. 2004. № 34(2). C. 239–245. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-international-phonetic-association/article/british-english-received-pronunciation/D4AFF0A7118E7081ACF7C7586FF87590> (дата звернення: 01.06.2025).
7. Roach P. English Phonetics and Phonology: A Practical Course. Cambridge, 2009. 243 с. https://humanitarianeducationcollege.uoanbar.edu.iq/catalog/English%20Phonetics%20and%20Phonology_Peter%20Roach.pdf (дата звернення: 21.06.2025).
8. 2023 TESOL Annual Report. Online Language Teaching Survey Report. URL: <https://www.tesol.org/about/2023-annual-report/> (дата звернення: 01.03.2025).
9. Hromko T., Vasylenko O., Chepelyuk N., Hromko Ye. Digital Transformation of Linguistic Pedagogy. Proceedings of the International Conference on Applied Innovations in IT 2024, 12(2). ICAIIT 2024_12(2). Part 3. Submission 10. URL: <https://easychair.org/my/conference?conf=icaiit2024-122-part3> (дата звернення: 05.09.2025).
10. Education: From Disruption to Recovery. UNESCO : веб-сайт. URL: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery> (дата звернення: 09.10.2025).

Чепелюк Н. І.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та перекладу
Національний університет «Одеська політехніка»

Одеса, Україна

E-mail: natalach@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6822-9691

Ляшенко І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та лінгводидактики
Сумський державний університет
Суми, Україна
E-mail: i.liashenko@uabs.sumdu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4211-5116

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ СТУДЕНТАМ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ НА ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДІ

Анотація

У статті досліджуються методологічні виклики й педагогічні стратегії дистанційного навчання та викладання фонетики студентам, які спеціалізуються на філології та перекладознавстві, з особливим акцентом на двох стандартах вимови англійської мови: стандартній американській англійській (SAE) і загальноприйнятій вимові (RP). У дослідженні підкреслюється, що фонетична компетентність є ключовим компонентом професійної підготовки майбутніх філологів і перекладачів, оскільки вона безпосередньо впливає на їхню здатність ефективно спілкуватися, забезпечувати точний переклад і гарантувати високу якість перекладу в академічному та професійному контексті. У статті розглядається низка онлайн-методів навчання, таких як платформи транскрипції для відпрацювання Міжнародного фонетичного алфавіту, програмне забезпечення для акустичної візуалізації, що відтворює мовні шаблони, інтерактивні методи, такі як «повторення-імітації» та взаємне виправлення, а також інтеграція автентичних аудіовізуальних матеріалів. Статистичні дані й результати пілотного дослідження демонструють ефективність мультимодальних підходів, які дали студентам змогу поліпшити сприйняття й відтворення фонетичних контрастів SAE-RP більш ніж на чверть порівняно з традиційними методами. Дослідження доходить висновку, що, незважаючи на обмеження, пов'язані зі зменшеним контролем викладача в дистанційному навчанні, ретельно підібрані технологічні інструменти й завдання можуть компенсувати ці недоліки. У статті також окреслюються перспективи майбутніх досліджень, включаючи розроблення зворотного зв'язку щодо вимови на основі штучного інтелекту, дослідження міжмовної інтерференції з рідною мовою студентів та іншою іноземною мовою. Таким чином, дослідження сприяє постійній модернізації методик дистанційного навчання в галузі іноземної мови й підкреслює їх значення в глобальному академічному контексті.

Ключові слова: дистанційне навчання, фонетика, стандартна американська англійська, загальноприйнята вимова, філологія, перекладознавство, онлайн-викладання.

References

1. Gromova, O. P., & Piddubna, L. M. (2019). *Praktychna fonetyka angliiskoi movy: navchalnii posibnyk* [Practical phonetics of the English language: a textbook]. Dnipropetrovsk. NMetAU. 57 p. [in Ukrainian].
2. American English for Spanish Speakers. (2011). Retrieved from: <http://ingles-americo.blogspot.com/2011/07/vowel-sounds.html> [in English].
3. Derwing, T., & Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/280198453_Pronunciation_Fundamentals_Evidence-based_Perspectives_for_L2_Teaching_and_Research [in English].
4. Ladefoged, P., & Johnson, K. (2020). *A Course in Phonetics*. Boston: Cengage Learning. 336 p. [in English].
5. Nosowitz, D. (2016). Is There a Place in America Where People Speak Without Accents? Retrieved from: <https://www.atlasobscura.com/articles/neutral-american-accent> [in English].
6. Roach, P. (2004). British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*. № 34(2). P. 239–245. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-international-phonetic-association/article/british-english-received-pronunciation/D4AFF0A7118E7081ACF7C7586FF87590> [in English].
7. Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 243 p. Retrieved from: https://humanitarianeducationcollege.uoanbar.edu.iq/catalog/English%20Phonetics%20and%20Phonology_Peter%20Roach.pdf [in English].
8. 2023 TESOL Annual Report. Online Language Teaching Survey Report. (2023). Retrieved from: <https://www.tesol.org/about/2023-annual-report/> [in English].
9. Hromko, T., Vasylenko, O., Chepelyuk, N., & Hromko, Y. (2024). Digital Transformation of Linguistic Pedagogy. *Proceedings of the International Conference on Applied Innovations in IT 2024*, 12(2). ICAIIT 2024_12(2). Part 3. Submission 10. № 12(2). Retrieved from: <https://easychair.org/my/conference?conf=icaait2024-122-part3> [in English].
10. Education: From Disruption to Recovery. (2023). Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery> [in English].

Отримано: 25.09.2025
Рекомендовано: 28.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-12>
УДК 81'36'255:341.1:061.1ЄС](045)

Баклаженко Ю. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Київ, Україна

E-mail: yuliia.baklazhenko@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9035-7737

Худина О. В.

студентка II курсу магістратури факультету лінгвістики

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Київ, Україна

E-mail: olya.hudyna@gmail.com

ORCID: 0009-0004-4267-801X

ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГЛАМЕНТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЄС І ЇХ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ

Анотація

У статті розглянуто сучасні підходи до вивчення граматичних особливостей правових документів Європейського Союзу та їх перекладу українською мовою. Окреслено поняття фахової мови права, визначено її характерні риси й роль у галузі юриспруденції. Виокремлено п'ять основних типів юридичних текстів, серед яких особливу увагу зосереджено на офіційно-правових документах, що відіграють ключову роль у формуванні правового дискурсу Європейського Союзу. Матеріалом дослідження стали регламенти й рекомендації *acquis communautaire*, що виконують різні функції у правовій системі ЄС і відображають різний ступінь юридичної обов'язковості. Визначено основні граматичні засоби, які забезпечують точність, логічність і формальність викладу юридичних текстів. Аналіз дав змогу виявити специфіку використання модальних дієслів, які мають нормативний характер; пасивного стану дієслів, що надає актам безособовості; а також інфінітивних і герундіальних форм, які сприяють лаконічності й узагальненню змісту. Значну увагу приділено номіналізаціям, що підсилюють абстрактність викладу, й умовним конструкціям. Розглянуто синтаксичні особливості складних речень, що забезпечують логічну послідовність і структурну чіткість тексту. Зіставлення регламентів і рекомендацій дало змогу виявити відмінності у використанні граматичних засобів. Отримані результати можуть бути використані у викладанні мовних і перекладознавчих дисциплін, зокрема під час підготовки фахівців у галузі юридичного перекладу. Перспективним напрямом подальших досліджень є поглиблений аналіз різних типів документів *acquis communautaire* для виявлення спільних і відмінних ознак, а також вивчення лінгвостилістичних характеристик правових текстів у межах зіставлення англійської та української мов, так само як й інших офіційних мов Європейського Союзу.

Ключові слова: *acquis communautaire*, регламент, рекомендація, граматичні особливості, переклад.

Вступ. Проблема дослідження *acquis communautaire*, зокрема їх граматичних особливостей, є особливо актуальною з огляду на євроінтеграційні процеси України. Переклад актів є одним із важливих завдань, що стоїть перед галузевими перекладачами з огляду на необхідність гармонізації правових систем України та ЄС. Регламенти й рекомендації ЄС мають різний юридичний статус, але обидва типи документів є ключовими для гармонізації права та забезпечення європейських стандартів. Переклад цих актів українською мовою вимагає детального аналізу особливостей текстів, оскільки від точності перекладу залежить правильне застосування норм у практиці. Тема є актуальною, адже точний переклад правових документів сприяє інтеграції України до європейського правового простору та розвитку перекладу. Разом із тим проблема виокремлення граматичних особливостей актів ЄС сьогодні є недостатньо розробленою та потребує окремих дослідницьких розвідок.

Вивченню особливостей правових документів як об'єктів перекладознавства приділяла увагу низка науковців, зокрема Л. Ярова [10], Д. Касяненко [5], Ю. Баклаженко [2], Ю. Бойко [3], які досліджували різноманітні аспекти юридичних текстів і їх перекладу.

Так, Ю. Бойко проаналізувала лексико-граматичні особливості перекладу європейських конвенцій [3]; у свою чергу, Ю. Баклаженко дослідила специфіку відтворення юридичних неологізмів на прикладі терміну *small claim* [2]; Л. Ярова виділила основні труднощі при перекладі міжнародних документів [10]. Водночас дослідження, присвячені саме граматичним особливостям актів ЄС і їх відтворенню українською мовою, залишаються фрагментарними, частково вивченими й потребують системного аналізу, що включає порівняння різних типів актів, виявлення спільних рис, специфіки використання модальних дієслів, пасивних, інфінітивних і герундіальних конструкцій, а також виділення синтаксичних структур.

Метою статті є визначення граматичних особливостей регламентів і рекомендацій ЄС та аналіз способів їх перекладу українською мовою.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: визначити граматичні особливості регламентів ЄС і їх перекладів українською мовою; проаналізувати рекомендації ЄС як тип документів, їх граматичні особливості й методи їх відтворення українською мовою; окреслити перспективи подальших лінгвістичних досліджень перекладу *acquis communautaire*.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками у фокусі досліджень науковців-філологів залишаються проблеми, пов'язані з лінгвістичними особливостями фахових мов. За визначенням Н. Шаповаленко: «Фахова мова – це сукупність усіх мовних засобів, якими послуговуються в професійно обмеженій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері» [9, с. 117]. Фахова мова юриспруденції, безперечно, належить до однієї з найбільш затребуваних мов професійної комунікації, яка має низку особливостей.

Особливості юридичної мови поділяються на стилістичні, лексичні та граматичні. Н. Артикуца підкреслює, що правові тексти вирізняються точним використанням термінів, абревіатур та усталених кліше, а також відсутністю особистих оцінок автора. Вони мають стандартизовану граматичну структуру, чітко формулюють обов'язки, дозволи й заборони, застосовуються також модальні дієслова для позначення необхідності або можливості дій, використовуються безособові й узагальнено-особові конструкції. Тексти відзначаються нейтральністю, логічною послідовністю та відсутністю зайвих елементів, що робить їх максимально зрозумілими й точними. [1, с. 27].

Загальні особливості мови юриспруденції реалізуються різною мірою в текстах різних типів однієї підмови. З класифікацією М. Політиса та М. Канелопулу-Ботті виокремлюють п'ять основних типів юридичних текстів:

1. Нормативні акти – тексти, що містять правові норми: закони, конституції, міжнародні договори, укази, декрети тощо.
2. Офіційно-правові документи – акти, видані на основі чинного законодавства: рішення судів, акти державних або міжнародних органів.
3. Правові документи – документи, що породжують або можуть породити правові наслідки: контракти, заповіти, свідчення, документи з кримінальних, цивільних або адміністративних справ.
4. Доктринальні тексти – наукові публікації, що аналізують або тлумачать правові норми.
5. Науково-популяризаційні правові тексти – матеріали, що спрощено висвітлюють юридичні питання: статті в пресі, оглядові матеріали тощо [12, с. 2].

Регламенти й рекомендації європейських організацій, які становлять матеріал нашого дослідження, належать до офіційно-правових документів *acquis communautaire* – сукупності норм і практик, що формувалися протягом кількох десятиліть і становлять основу правової системи ЄС. До цього масиву входять тисячі актів різної юридичної сили: директиви, регламенти, висновки, рішення інституцій ЄС, а також численні постанови Суду ЄС, кількість яких уже сягає майже дев'яти тисяч [6].

Серед цього різноманіття особливе місце посідають регламенти й рекомендації, які визначають правила функціонування інституцій ЄС і спрямовують діяльність держав-членів, забезпечуючи уніфікацію норм і формування спільних стандартів у сферах економіки, безпеки, цифрових технологій, охорони довкілля, соціальної політики.

Регламенти мають загальну дію та є обов'язковими для всіх держав-членів без необхідності додаткового впровадження в національне законодавство [11]. Таким чином, регламент забезпечує однакове правозастосування в межах усього Союзу, є одним із ключових інструментів гармонізації права.

На відміну від регламентів, **рекомендації** не мають зобов'язальної сили. Вони виконують переважно дорадчу функцію, визначають бажаний напрям політики чи дій і сприяють виробленню спільних підходів у межах ЄС [11].

Матеріалом дослідження обрано регламент і рекомендацію з п'ятого розділу *acquis communautaire* – «Економічне та галузеве співробітництво», зокрема документи у сфері громадського здоров'я та аудіовізуальної політики. Методом суцільної вибірки й компаративного аналізу ми виокремили й порівняли граматичні особливості двох різних за юридичною природою та функціями актів, а також визначили специфіку їх перекладу українською мовою.

У результаті лінгвістичного аналізу текстів **Регламенту** Європейського Парламенту і Ради (ЄС) 2019/881 від 17 квітня 2019 року про Агентство Європейського Союзу з питань мережевої та інформаційної безпеки [7; 14] і **Рекомендації** комісії (ЄС) 2017/1140 від 23 червня 2017 року про персональні дані, якими можна обмінюватися через систему раннього попередження й реагування [8; 13], загальним обсягом 58 сторінок, ми виявили низку характерних граматичних особливостей цих текстів:

1. Використання модальних дієслів.

У текстах рекомендацій найчастіше вживається дієслово “*should*”, яке виражає рекомендований, але не обов'язковий характер дії. В українському перекладі воно здебільшого відтворюється за допомогою трансформації модуляції: Наприклад: *Only the personal data necessary for the above purposes as determined in the individual cases should be exchanged through the EWRS, and this Recommendation should not constitute an authorisation to exchange all the types of personal data it concerns* [13] – Тільки персональні дані, необхідні для вищезазначених цілей, визначених для окремих випадків, **можна** передавати через ЄРПР, і ця Рекомендація **не є дозволом** на обмін всіма типами персональних даних, яких вона стосується [8].

2. Використання пасивного стану.

Пасивні конструкції дають змогу уникати вказівки на конкретного виконавця, що робить текст узагальненим. В українській мові вони здебільшого відтворюються безособовими формами: *Decision No 2119/98/EC was repealed*

and replaced by Decision of the European Parliament and of the Council [13] – Рішення № 2119/98/ЄС було скасовано і замінено Рішенням Європейського Парламенту і Ради [8].

3. Інфінітивні конструкції мети.

У рекомендаціях поширені інфінітивні конструкції мети, які визначають завдання документа й часто поєднуються з дієсловами *to ensure, to promote, to facilitate*. В українському перекладі інфінітив передається сполучниками «щоб», «з метою», «для»: *With the objective to ensure the effectiveness and uniform application of such notifications, it is appropriate to recommend that personal data may be exchanged through the EWRS [13]* – **з метою** забезпечення дієвості й уніфікованого застосування таких повідомлень доцільно рекомендувати, щоб персональні дані могли передаватися через ЄПІР [8].

Інший приклад: *Only the personal data necessary for the above purposes may be exchanged through the EWRS, in order to ensure the secure exchange of information between the competent public health authorities [13]* – Через ЄПІР можна передавати лише ті персональні дані, які є необхідними для зазначених цілей, **щоб** забезпечити безпечний обмін інформацією між компетентними органами охорони здоров'я [8].

4. Використання герундіальних форм.

У рекомендаціях доволі часто застосовуються герундії, які в перекладі передаються іменниками. Це робить текст більш абстрактним і формальним: *In addition, it laid down rules on epidemiological surveillance, monitoring, early warning of, and combating serious cross-border threats to health [13]* – Крім цього, у ньому встановлено правила епідеміологічного нагляду, **моніторингу**, раннього **попередження** та **протидії** серйозним транскордонним загрозам здоров'ю [8].

5. Номіналізація.

У правових та офіційних документах, замість дієслів, часто вживають іменники. Так документ виглядає об'єктивним і безособовим, бо немає чіткого виконавця дії, а є саме процес. Також це допомагає структурувати інформацію як перелік процедур, обов'язків чи понять.

Наведемо приклади з досліджуваного матеріалу: *coordination of contact tracing measures* – координування заходів з відстеження контактів, *identification of infected persons* – ідентифікація інфікованих осіб, *notification of serious cross-border threats to health* – повідомлення про серйозні транскордонні загрози здоров'ю.

На відміну від рекомендацій, **регламенти** мають зобов'язальний характер. Це зумовлює низку відмінностей у граматичних особливостях цих текстів. Утім є й спільні ознаки. Отже, серед них виділяємо таке:

1. Використання модальних дієслів.

Найпоширенішим у регламентах є модальне дієслово “shall”, яке виражає обов'язковість виконання. У проаналізованому матеріалі це модальне дієслово використовувалось 418 разів. У перекладі українською воно найчастіше відтворюється формою теперішнього часу дійсного способу. Так і в прикладі: *The Management Board shall be composed of one member appointed by each Member State, and two members appointed by the Commission. All members shall have the right to vote [14]* – До складу Правління входять по одному члену, призначеному кожною державою-членом, та два члени, призначені Комісією. Усі члени мають право голосу [7].

2. Використання дієслів.

Регламенти насичені дієсловами, що позначають конкретні юридичні та процедурні дії: *to take all decisions, to adopt, to authorise, to appoint, to exercise, to assess, to supervise, to establish, to assist, to advise, to ensure, to provide advice*. Завдяки цьому текст регламенту є максимально чітким і конкретним. Наприклад: *The Management Board shall supervise the implementation of the multiannual and annual programming included in the single programming document; adopt the annual budget of ENISA and exercise other functions in respect of ENISA's budget in accordance with Chapter IV [14]* – Правління **здійснює контроль** за імплементацією багаторічних та річних програм, включених до єдиного програмного документа; **ухвалює** річний бюджет ENISA та **виконує** інші функції стосовно бюджету ENISA відповідно до глави IV [7].

3. Використання If-конструкцій.

Широко застосовують умовні речення для окреслення процедурних наслідків. В українському перекладі вони відтворюються за допомогою сполучника «якщо».

If ENISA refuses such a request, it shall give reasons for its refusal [14] – **Якщо** ENISA відхиляє такий запит, ENISA має обґрунтувати свою відмову [7].

The Deputy Chair shall replace the Chairperson ex officio if the Chairperson is unable to attend to his or her duties [14]. – Заступник голови замінює на посаді голову *ex officio*, **якщо** голова не здатний виконувати свої обов'язки [7].

4. Використання теперішнього часу.

Регламенти традиційно формулюються в теперішньому часі, оскільки їхні положення мають постійний, обов'язковий характер.

This makes it difficult for European businesses to compete at national, Union and global level. It also reduces the choice of viable and usable cybersecurity technologies that individuals and businesses have access to [14] – Це ускладнює конкурентоспроможність європейських підприємств на національному, загальноєвропейському та світовому рівнях. Це також скорочує вибір доступних для фізичних осіб і підприємств технологій кібербезпеки [7].

5. Герундіальні форми.

У регламентах герундії застосовуються особливо часто, здебільшого при описі функцій і процедур. В українському перекладі вони передаються віддієслівними іменниками.

Зокрема, під час опису обов'язків виконавчого директора наводиться перелік функцій, серед яких – *implementing the decisions* – виконання рішень, *preparing the consolidated annual report* – підготовка зведеного річного звіту, *protecting the financial interests* – захист фінансових інтересів, *developing and maintaining contact with the business community* – установлення та підтримання контакту з бізнес-спільнотою, *exchanging views and information* – регулярний обмін ідеями та інформацією, *carrying out other tasks* – виконання інших завдань.

6. Часте використання іменників у множині.

Для забезпечення універсальності регламенти широко використовують іменники в множині: *processes, privileges, immunities, rules, principles, initiatives, services, challenges, practices, incentives, activities, updates, entities, necessities, incidents, crises*.

Ці слова також забезпечують нейтральність і точність формулювань, адже документ має діяти не для одного випадку, а для багатьох. Наведемо приклад такого речення: *ENISA should assist the Member States and Union institutions, bodies, offices and agencies in their efforts to build and enhance capabilities and preparedness to prevent, detect and respond to cyber threats and incidents and in relation to the security of network and information systems* [14] – ENISA має допомагати державам-членам та установам, органам, офісам та агентствам Союзу в їхніх зусиллях із побудови й посилення спроможностей і готовності попереджати, виявляти й відбивати кіберзагрози й інциденти, пов'язані з безпекою мережевих та інформаційних систем [7].

Попри різницю в змісті й функціях документів, як рекомендації, так і регламенти характеризуються подібною синтаксичною структурою. Зокрема, у текстах обох типів актів спостерігаються складнопідрядні речення, які забезпечують логічність викладу, точність формулювань і чітке окреслення меж дії норми. Найчастіше використовуються означальні й додаткові підрядні речення, що уточнюють зміст правових норм, а також підрядні причини, часу, місця й умови [4, с. 147]. Наприклад, у рекомендації маємо таке складнопідрядне речення: *In line with Article 16(9)(b) of that Decision, and the objective to ensure the effectiveness and uniform application of such notifications, it is appropriate to recommend an indicative list of personal data that may be communicated by the EWRs competent authorities* [13] – Відповідно до статті 16(9)(b) цього Рішення та з метою забезпечення дієвості й уніфікованого застосування таких повідомлень, доцільно рекомендувати скласти орієнтовний перелік персональних даних, які компетентні органи можуть передавати за допомогою СРІПР [8].

Водночас у регламентах частіше зустрічаються складносурядні речення, що поєднують кілька логічно рівноправних положень. Так, наприклад: *Network and information systems play a vital role in society and electronic communications networks and services have become the backbone of economic growth* [14] – Мережеві й інформаційні системи відіграють важливу роль у суспільстві, а електронні комунікаційні мережі та послуги стали опорою економічного зростання [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Регламенти й рекомендації ЄС мають як спільні, так і відмінні граматичні риси. Спільними є використання складнопідрядних речень, герундіальних форм, номіналізацій і певної синтаксичної структури. Відмінності проявляються у використанні модальних дієслів, насиченості дієсловами дій, частоті умовних конструкцій і способах передачі пасиву. Результати дослідження можна використовувати у викладанні навчальних дисциплін, зокрема для мовної підготовки спеціалістів у галузі права. Перспективним вважаємо дослідження різних типів правових документів *acquis communautaire* для визначення їх спільних і відмінних рис, а також дослідження лінгвистичних особливостей правових документів *acquis communautaire* на матеріалі різних жанрів і мов.

Таблиця 1

Порівняльні характеристики рекомендацій в регламентах ЄС у граматичному аспекті

Ознака	Рекомендації ЄС	Регламенти ЄС
Використання модальних дієслів	Should – виражає рекомендації, поради чи бажаний напрям дій: <i>should include, should be carried out, should promote, should assist</i>	Shall – виражає обов'язковість виконання положень: <i>shall ensure, shall establish, shall implement, shall comply</i>
Використання пасивного стану	Переважно пасивний стан для формулювання загальних правил: <i>data should be exchanged, documents are submitted, notifications are issued, reports are prepared</i>	Переважно активний стан, відображає чітке виконання обов'язків: <i>ENISA promotes best practices, the agency implements procedures, the authority coordinates actions</i>
Номіналізація	Часте використання абстрактних іменників для формулювання рекомендацій: <i>effectiveness, coordination, compliance, protection</i>	Мінімальне використання, переважає вербалізація: <i>to criminalise</i>
Використання теперішнього часу	Використовується для загальних правил і рекомендацій: <i>is established, is recommended, is necessary, is encouraged</i>	Використовується для конкретних дій та обов'язків виконавців: <i>ensures, provides, supports, promotes</i>
Використання іменників у множині	Загальні терміни, що пояснюють процеси: <i>rules, principles, initiatives, services, challenges, practices, incentives</i>	Терміни для категоризації та класифікації: <i>categories, formats, measures, requirements, types, threats</i>
Синтаксична структура	Частіше складнопідрядні речення для формулювання умов і цілей: <i>In line with Article 16(9)(b) of that Decision, and the objective to ensure... it is appropriate to recommend...</i> [13]	Частіше складносурядні речення, акцент на послідовності дій і виконанні обов'язків: <i>ENISA should develop and maintain its expertise on cybersecurity certification and they should promote the uptake of cybersecurity certification within the Union</i> [14]

Список використаних джерел

1. Артикуца Н. Мова права у її функціональних різновидах. *Сьогодення українського мовного середовища* / АПН України, Ін-т вищої освіти, Від. теорії та методології гуманіт. освіти. Київ, 2008. С. 23–32.
2. Баклаженко Ю. Особливості перекладу юридичних неологізмів на прикладі терміна «малозначна справа». *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Юридичні науки»*. 2021. Вип. 2 (117). С. 80.
3. Бойко Ю. Лексико-граматичні особливості англomовних правових документів (на прикладі аналізу перекладу європейських конвенцій). *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : збірник наук. праць студентів і молодих вчених. Хмельницький : Полідруку, 2023. Вип. 2. С. 116.
4. Качур І. Особливості перекладу міжнародних документів. *Актуальні проблеми міжнародних відносин та міжнародного права* : матеріали Всеукраїнської наук. онлайн-конф. з міжнародною участю, м. Київ, 29 жовтня 2020 р. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. С. 144–148.
5. Касяненко Д. Переклад нормативно-правових текстів ЄС: стан, проблеми, перспективи. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. Вип. 50(1). С. 329–335.
6. Петров Р. «Acquis вступу» як складова феномену права Європейського Союзу. *Європейське право: науково-практичний фаховий журнал (додаток до юридичного журналу «Право України»)*. 2012. № 1. С. 54–65.
7. Регламент Європейського Парламенту і Ради (ЄС) 2019/881 від 17 квітня 2019 року про Агентство Європейського Союзу з питань мережевої та інформаційної безпеки (ENISA) та про сертифікацію кібербезпеки інформаційно-комунікаційних технологій, а також про скасування Регламенту (ЄС) № 526/2013 (Акт про кібербезпеку) : Регламент; Європарламент від 17.04.2019 № 2019/881. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/984_024-19.
8. Рекомендація комісії (ЄС) 2017/1140 від 23 червня 2017 року про персональні дані, якими можна обмінюватися через систему раннього попередження і реагування (СРПР), запроваджену відповідно до Рішення Європейського Парламенту і Ради № 1082/2013/ЄС з метою координування заходів з відстеження контактів у зв'язку з серйозними трансграничними загрозами здоров'ю : Рекомендації; Єврокомісія від 23.06.2017 № 2017/1140. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/984_010-17.
9. Шаповаленко Н. Формування професійної мовної компетентності студентів при викладанні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Роль та місце правоохоронних органів у розбудові демократичної правової держави* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 25 березня 2016 р. Одеса : ОДУВС, 2016. С. 356.
10. Ярова Л. Граматичні особливості англomовних міжнародних документів в аспекті перекладу. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2016. Вип. 144. С. 233–237.
11. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian. Kyiv : Publishing and Polygraphic Center «Kyiv University», 2024. 289 p.
12. Politis M., Canellopoulou-Botti M. Le sort des référents pragmatologiques dans le texte d'arrivée en traduction juridique. URL: <http://www.tradulex.com/Actes2000/Politis.pdf>.
13. Recommendation (EU) 2017/1140 of 23 June 2017 on personal data that may be exchanged through the Early Warning and Response System (EWRS). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2017/1140/oj/eng>.
14. Regulation (EU) 2019/881 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on ENISA (the European Union Agency for Cybersecurity) and on information and communications technology cybersecurity certification. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2019/881/oj/eng>.

Baklazhenko Yu. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory,
Practice, and Translation of the English Language
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Kyiv, Ukraine
E-mail: yuliia.baklazhenko@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9035-7737*

Khudyna O. V.

*Second-year Master's student, Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Kyiv, Ukraine
E-mail: olya.hudyna@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4267-801X*

SPECIFIC GRAMMATICAL FEATURES OF EU REGULATIONS AND RECOMMENDATIONS AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN

Abstract

*The article focuses on modern approaches to studying the grammatical features of European Union legal documents and their translation into Ukrainian. The concept of professional legal language is outlined, its characteristic features and role in the field of jurisprudence are defined. Five main types of legal texts are identified, with particular attention focused on official legal documents that play a key role in shaping the legal discourse of the European Union. The research material consists of regulations and recommendations of the *acquis communautaire*, which perform various functions in the EU legal system and reflect varying degrees of legal binding*

force. The main grammatical means that ensure the accuracy, logic, and formality of legal texts are identified. The analysis revealed the specifics of the use of modal verbs, which have a normative character; the passive voice of verbs, which gives acts an impersonal character; as well as infinitive and gerund forms, which contribute to conciseness and generalization of content. Considerable attention is paid to nominalizations that enhance the abstract nature of the presentation, and to conditional constructions. The syntactic features of complex sentences that ensure the logical sequence and structural clarity of the text are considered. A comparison of regulations and recommendations has made it possible to identify differences in the use of grammatical means. The results can be used in teaching language and translation disciplines, in particular in the training of specialists in the field of legal translation. A promising direction for further research is an in-depth analysis of various types of *acquis communautaire* documents to identify common and distinctive features, as well as the study of the linguistic and stylistic characteristics of legal texts within the framework of a comparison of English and Ukrainian, as well as other official languages of the European Union.

Key words: *acquis communautaire*, regulation, recommendation, grammatical features, translation.

References

1. Artykutsa, N. (2008). *Mova prava u yii funktsionalnykh riznovydakh* [The language of law in its functional varieties]. *Sohodennia ukrainskoho movnoho seredovyscha*, 23–32. Kyiv: APN Ukrainy, Instytut vyshchoi osvity, Viddil teorii ta metodolohii humanit. osvity. [in Ukrainian].
2. Baklazhenko, Y. (2021). Osoblyvosti perekladu yurydychnykh neolohizmiv na prykladi termina “maloznachna sprava” [Peculiarities of translating legal neologisms: the case of the term “minor case”]. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Yurydychni nauky*, 2(117), 80 [in Ukrainian].
3. Boiko, Y. (2023). Leksyko-hramatychni osoblyvosti anhlo-movnykh pravovykh dokumentiv (na prykladi analizu perekladu yevropeyskykh konventsii) [Lexical and grammatical features of English legal documents: analysis of European conventions translations]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva: zb. nauk. pr. studentiv i molodykh vchenykh*, 2, 116. Khmelnytskyi: Polidruk [in Ukrainian].
4. Kachur, I. (2020). Osoblyvosti perekladu mizhnarodnykh dokumentiv [Peculiarities of translating international documents]. *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn ta mizhnarodnoho prava: materialy Vseukrainskoi nauk. onlain-konf. z mizhnarodnoiu uchastiu*, m. Kyiv, 29 zhovtnia 2020 r., 144–148. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
5. Kasyanenko, D. (2014). *Pereklad normatyvno-pravovykh tekstiv YeS: stan, problemy, perspektyvy* [Translation of EU legal texts: status, problems, prospects]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, 50(1), 329–335 [in Ukrainian].
6. Petrov, R. (2012). “Acquis vstupu” yak skladova fenomenu prava Yevropeiskoho Soiuzu [“Accession *acquis*” as a component of the European Union law phenomenon]. *Yevropeiske pravo: naukovopraktychnyi fakhovyi zhurnal (dodatok do Yurydychnoho zhurnalu “Pravo Ukrainy”)*, 1, 54–65 [in Ukrainian].
7. Verkhovna Rada Ukrainy (2019). Rehlament Yevropeiskoho Parlamentu i Rady (IeS) 2019/881 vid 17 kvitnia 2019 roku pro Ahentstvo Yevropeiskoho Soiuzu z pytan merezhevoi ta informatsiinoi bezpeky (ENISA) ta pro sertyfikatsiiu kiberbezpeky informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii, a takozh pro skasuvannia Rehlamentu (IeS) № 526/2013 (Akt pro kiberbezpeku) [Regulation (EU) 2019/881 of the European Parliament and Council on ENISA and ICT cybersecurity certification]. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/go/984_024-19 [in Ukrainian].
8. Verkhovna Rada Ukrainy (2017). Rekomendatsiia komisii (IeS) 2017/1140 vid 23 chervnia 2017 roku pro personalni dani, yakymy mozna obminiuvatysia cherez systemu rannoho poperedzhennia i reahuvannia (SRPR), zaprovadzheni vidpovidno do Rishennia Yevropeiskoho Parlamentu i Rady № 1082/2013/IeS z metoiu koordynuvannia zakhodiv z vidstezhennia kontaktiv u zviazku z serioznymy transkordonnymy zahrozamy zdoroviu [Recommendation (EU) 2017/1140 of 23 June 2017 on personal data exchange via EWRS]. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/go/984_010-17 [in Ukrainian].
9. Shapovalenko, N. (2016). Formuvannia profesiinoi movnoi kompetentnosti studentiv pry vykladanni dystsypliny “Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)” [Formation of professional language competence of students in teaching “Ukrainian language for professional purposes”]. In *Rol ta mistse pravookhoronnykh orhaniv u rozbudovi demokratychnoi pravovoi derzhavy: materialy VIII mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, m. Odesa, 25 bereznia 2016 r. (p. 356). Odesa: ODUVS [in Ukrainian].
10. Iarova, L. (2016). Hramatychni osoblyvosti anhlo-movnykh mizhnarodnykh dokumentiv v aspekti perekladu [Grammatical features of English international documents in translation]. *Naukovi zapysky. Seriya “Filolohichni nauky”*, 144, 233–237 [in Ukrainian].
11. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. (2024). In 2 parts. Part B. Ukrainian language and translation into Ukrainian. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center “Kyiv University” [in English].
12. Politis, M., & Canellopoulou-Botti, M. (2000). Le sort des référents pragmatologiques dans le texte d’arrivée en traduction juridique [The fate of pragmatological referents in legal translation target text]. Retrieved from: <http://www.tradulex.com/Actes2000/Politis.pdf> [in English].
13. European Union. (2017). Recommendation (EU) 2017/1140 of 23 June 2017 on personal data that may be exchanged through the Early Warning and Response System (EWRS). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2017/1140/oj/eng> [in English].
14. European Union. (2019). Regulation (EU) 2019/881 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on ENISA (the European Union Agency for Cybersecurity) and on information and communications technology cybersecurity certification. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2019/881/oj/eng> [in English].

Отримано: 26.09.2025
Рекомендовано: 23.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-13>
УДК 37.018.4

Бачієва Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
Харків, Україна
E-mail: bachievalarisa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0188-6638

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУХАРІВ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Анотація

У статті висвітлено методологічні засади формування навчальних проблемних ситуацій професійної підготовки кухарів до роботи в екстремальних умовах. Актуальність дослідження зумовлена потребою забезпечення готовності майбутніх фахівців до виконання завдань у середовищах із підвищеними ризиками, обмеженими ресурсами та браком часу, що характерні для воєнних дій, природних і техногенних катастроф та гуманітарних криз. Об'єктом дослідження є професійна підготовка кухарів, предметом – методологічні основи створення навчальних проблемних ситуацій, здатних відтворювати реальні проблеми професійної діяльності.

Метою статті є обґрунтування методологічних вимог і алгоритму формування навчальних проблемних ситуацій, що стимулюють розвиток професійних компетентностей здобувачів освіти. Виокремлено три групи вимог: змістові (відповідність реальним ускладненням діяльності кухаря, орієнтація на один структурний елемент діяльності), структурні (наявність відомого, невідомого та умови суперечності, визначення мети й критеріїв результату) та організаційно-методичні (послідовність дій, когнітивно-психологічний і діяльнісний виміри, рівень участі викладача).

Запропоновано алгоритм побудови навчальної проблемної ситуації, що охоплює п'ять етапів: виявлення проблеми, визначення класифікаційної ознаки, формулювання через дидактичний прийом (несподіваність, конфлікт, невідповідність тощо), уточнення мети та критеріїв результату, перевірка наявності необхідних елементів. На прикладі проблеми «нестабільна кількість споживачів» показано можливість різних навчальних варіантів залежно від дидактичного акценту.

Наукова новизна полягає в уточненні методологічних вимог і пропозиції алгоритму формування навчальних проблемних ситуацій у підготовці кухарів до роботи в екстремальних умовах. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням типології таких ситуацій і створенням моделей для їх практичного застосування.

Ключові слова: професійна підготовка, кухарі, екстремальні умови.

Вступ. Сучасні виклики, зумовлені воєнними діями, природними та техногенними катастрофами, гуманітарними кризами й функціонуванням у складних природних середовищах, актуалізують необхідність якісної підготовки фахівців харчової галузі до роботи в екстремальних умовах. Кухар у таких умовах стає не лише виконавцем технологічних операцій, а й важливим суб'єктом системи життєзабезпечення, від якого залежить здоров'я, працездатність і навіть виживання людей.

У зв'язку з цим особливого значення набуває формування у здобувачів освіти здатності до результативного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності в екстремальних умовах. Ефективним інструментом виступає створення навчальних проблемних ситуацій, які моделюють реальні виробничі виклики та стимулюють розвиток професійних компетентностей майбутніх кухарів.

Крім того, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у документі «Майбутнє освіти та навичок 2030 – Концептуальна навчальна рамка» визначає перелік компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в майбутньому. Серед них особливе місце займає навичка вирішення проблем, що належить до категорії мислення вищого порядку та визнається однією з ключових для людини 2030 року [9; 10].

Розглянемо праці вітчизняних дослідників, які розкривають ключові поняття нашого дослідження. Узагальнюючи підходи інших науковців, Т. Пятничук розмежовує ключові поняття: проблемна ситуація – це усвідомлене ускладнення, що потребує пошуку нових знань і способів дій; навчальна проблема – її різновид, який суб'єкт приймає до вирішення, спираючись на власні ресурси; проблемне завдання – навчальна проблема з чітко визначеними умовами виконання [5, с. 141]. У праці [7] доведено, що проблемна ситуація набуває навчальної цінності лише тоді, коли містить реальні та значущі ускладнення для здобувачів освіти, адже саме вони забезпечують мотивацію, активність мислення та орієнтацію на пошук нового [7, с. 69]. Аналіз літератури підтверджує доцільність розгляду проблемних ситуацій крізь призму структури діяльності, оскільки саме невідомий елемент визначає характер утруднення та спосіб його подолання. Як зазначає Є. Беляєв [1], залежно від типу невідомого виокремлюють три

групи: ситуації теоретичного характеру (невідомими є закономірності чи положення), ситуації пошуку способу дії (коли мета відома, але спосіб її досягнення потребує відкриття), та ситуації з невідомими умовами дії (переважно пов'язані з формуванням професійних навичок) [1, с. 17]. Спираючись на роботу Г. Богомазової (1989), В. Шуляр наводить класифікацію способів створення проблемних ситуацій, у якій виокремлено сім типів: несподіваність, конфлікт, припущення, спростування, невідповідність, невизначеність і вибір [8, с. 18]. В. Павленко визначає, що проблемна ситуація характеризується наявністю мети та перешкод для її досягнення (дефіцит ресурсів, часу, інформації чи ризики), неочевидністю рішення, потребою в аналізі умов і прийнятті рішень у невизначеному середовищі, а також особистісним включенням фахівця, який мобілізує власні знання й досвід [3; 4]. Н. Ігнатенко розглядає проблемне завдання як пошуково-пізнавальну діяльність, що об'єднує викладача і студентів та спрямована на здобуття нових знань і формування навичок. Процес його вирішення охоплює етапи аналізу ситуації, усвідомлення й формулювання проблеми та пошук її розв'язання [2, с. 82]. О. Трегуб пов'язує проблемне навчання з активними методами (мозковий штурм, метод «Дельфі», ділова гра тощо), розглядаючи їх як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів і підвищення результативності вирішення проблемних ситуацій [6, с. 40].

Аналіз наукових джерел показує, що проблема формування навчальних проблемних ситуацій в освіті досліджувалася, однак у контексті підготовки кухарів до роботи в екстремальних умовах вона залишається малодослідженою. Це зумовлює потребу у виробленні методологічних основ їх формування, що забезпечуватиме системність, наукову обґрунтованість і практичну спрямованість професійної підготовки.

Мета статті – обґрунтування методологічних засад і алгоритму формування навчальних проблемних ситуацій професійної підготовки кухарів до роботи в екстремальних умовах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел [1–8] дозволив визначити та узагальнити вимоги до формування навчальних проблемних ситуацій професійної підготовки кухарів до роботи у екстремальних умовах.

На першому етапі наведемо характеристику змістовних вимог. По-перше, змістовні вимоги до навчальних проблемних ситуацій полягають у тому, що їх формулювання повинно відображати практичні або теоретичні ускладнення, які відповідають реальним проблемам професійної діяльності кухаря в екстремальних умовах. Саме завдяки цьому забезпечується їхня прикладна значущість та стимулюється пізнавальна активність здобувачів освіти у пошуку шляхів подолання труднощів.

По-друге, навчальна проблемна ситуація має належати до класифікації проблемних ситуацій, побудованої за елементами структури професійної діяльності. Це означає, що невідомим (джерелом проблеми) може бути лише один структурний компонент – мета, суб'єкт, предмет, засоби, умови, технологія чи продукт діяльності, або ж його окремі характеристики. Такий підхід дає змогу чітко окреслити межі проблеми й спрямувати освітній процес на цілеспрямоване формування професійних умінь.

На другому етапі схарактеризуємо структуру вимоги. По-перше, структурні вимоги до навчальних проблемних ситуацій передбачають їхнє моделювання на основі реальних виробничих проблем із посиленням акцентом на емоційно-когнітивних стимулах здобувачів освіти. Такими стимулами виступають подив, суперечність чи парадокс, що активізують мисленнєву діяльність і спонукають до пошуку шляхів вирішення. Для цього у формулюваннях проблемних ситуацій застосовуються спеціальні дидактичні прийоми, зокрема несподіваність, конфлікт, припущення, спростування, невідповідність, невизначеність чи вибір.

По-друге, навчальна проблемна ситуація має мати чітко окреслену мету та критерії прийнятності результату її вирішення. У межах нашого дослідження такими критеріями виступають: досягнення мети організації харчування в конкретних умовах, забезпечення його безпечності відповідно до санітарно-гігієнічних норм, технологічна обґрунтованість дій кухаря, раціональність використання ресурсів (продуктів, води, енергії, часу) та прийнятність страв для споживачів за смаковими якостями, поживністю й зовнішнім виглядом.

По-третє, навчальна проблемна ситуація має включати три обов'язкові складники: відоме (опорні умови, факти чи дані), невідоме (те, що потребує відкриття або з'ясування) та умову, яка поєднує ці два компоненти й створює пізнавальне утруднення. У випадку професійної підготовки кухарів це означає поєднання відомих умов їхньої діяльності з невідомими, що виникають унаслідок воєнної ситуації.

На третьому етапі схарактеризуємо організаційно-методичні вимоги. По-перше, вирішення навчальної проблемної ситуації має розглядатися як цілісна система дій, що охоплює формулювання завдання, планування діяльності, висунення та перевірку гіпотези, аналіз і обґрунтування способу дії, визначення альтернатив у змінених умовах, формулювання здобувачем власної позиції, попередню оцінку та представлення результатів.

По-друге, воно має здійснюватися у двох взаємодоповнюючих площинах: когнітивно-психологічній (стан пізнавальної напруги, що передбачає виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) та діяльнісній (усвідомлене ускладнення, подолання якого потребує пошуку нових знань і способів дій).

По-третє, у процесі вирішення навчальної проблемної ситуації необхідно враховувати змінний рівень участі педагога та ступінь самостійності здобувачів освіти – від повного керування викладачем їхньою діяльністю до повної самостійності у формулюванні та вирішенні проблеми.

По-четверте, важливо забезпечити можливість поєднання проблемних ситуацій з активними методами навчання, зокрема «мозковим штурмом», методом «Дельфі», діловою грою, кейс-методом та іншими.

Сформульовані вимоги окреслюють цілісну методологічну основу для формування навчальних проблемних ситуацій у професійній підготовці кухарів до роботи у екстремальних умовах.

Таблиця 1

Приклади застосування прийомів для формулювання навчальної проблемної ситуації

Назва прийому	Формулювання
Несподіваність	Кухар приготував страви за попереднім розрахунком, але раптово з'ясувалося, що кількість споживачів зросла на 30–50 %
Конфлікт	Кухар отримав суперечливі дані: за списком споживачів 80 осіб, але фактично прибуло 120
Припущення	Кухар передбачив, що кількість споживачів може бути більшою, ніж у попередньому розрахунку, однак реальний приріст перевищив очікування
Спростування	Кухар був упевнений, що розрахунок наявних запасів повністю відповідає кількості споживачів, проте під час видачі їжі ця впевненість виявилася хибною
Невідповідність	Кількість наявних страв відповідає лише частині особового складу, тоді як фактична кількість споживачів виявилася значно більшою
Невизначеність	Кухар не має достовірної інформації, скільки саме споживачів буде під час харчування: їх кількість може коливатися в межах 30–50 %
Вибір	Кухар має обрати: або зменшити порції для всіх, або знайти способи збільшити кількість страв за рахунок ресурсів, призначених на інші дні

Наведемо алгоритм, доповнюючи його прикладом, що ілюструє процес розроблення навчальної проблемної ситуації.

Крок 1. Визначення практичних або теоретичних ускладнень, які відображають реальні проблеми професійної діяльності кухаря у екстремальних умовах. Для прикладу обираємо проблему «нестабільна кількість споживачів». На цьому етапі йдеться лише про загальне формулювання проблеми без конкретизації її характеристик чи навчальних акцентів.

Крок 2. Встановлення класифікаційної ознаки проблемної ситуації. У нашому прикладі йдеться про необхідність адаптації стандартної мети. Якщо у звичайних умовах мета передбачає чітко визначену кількість споживачів, то за умов нестабільності виникає потреба у розробленні нової стратегії її досягнення. Отже, дана проблемна ситуація належить до групи «адаптивна мета», що дозволяє однозначно визначити структурний компонент діяльності, який породжує ускладнення.

Крок 3. Уточнення проблемної ситуації за допомогою дидактичних прийомів створення проблемності – несподіваності, конфлікту, припущення, спростування, невідповідності, невизначеності чи вибору. Наприклад: «Кухар готував страви за попереднім розрахунком, але з'ясувалося, що кількість споживачів зросла на 30–50 %». У цьому випадку використано прийом невідповідності, адже запланована кількість їжі не відповідає фактичній потребі. У табл. 1 наведемо приклади формулювання ситуацій із застосуванням різних дидактичних прийомів для створення проблемності.

Цей підхід показує, що одна й та сама практична проблема може бути трансформована у різні навчальні проблемні ситуації залежно від того, який дидактичний прийом акцентовано.

Крок 4. Уточнення формулювання навчальної проблемної ситуації відповідно до мети та визначених критеріїв. Додається акцент на результаті: «Приготованих страв вистачає лише на частину особового складу, тоді як необхідно організувати безпечне й прийнятне харчування для всіх».

Крок 5. Перевірка сформульованої навчальної проблемної ситуації на наявність необхідних ознак: невідоме – як організувати харчування без втрати якості та безпечності; відоме – початковий розрахунок ресурсів для меншої кількості споживачів; умова (суперечність) – наявні ресурси $\neq$ нова потреба у більшій кількості порцій; мета/критерій – забезпечити харчування для всіх, зберігаючи безпечність, технологічність, раціональність використання ресурсів і прийнятність страв.

Таким чином, отримуємо цілісну навчальну проблемну ситуацію, яка відображає реальне ускладнення діяльності кухаря в екстремальних умовах і водночас створює основу для організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті обґрунтовано методологічні основи формування навчальних проблемних ситуацій у професійній підготовці кухарів до роботи в екстремальних умовах. Визначено три групи вимог – змістовні, структурні та організаційно-методичні, які забезпечують цілісність і практичну спрямованість навчальних проблемних ситуацій. Алгоритм їх побудови дозволяє трансформувати реальні виробничі проблеми у навчальні завдання.

Подальшого опрацювання потребує питання інтеграції навчальних проблемних ситуацій із сучасними активними методами навчання (кейс-метод, симуляційні технології, ділові ігри).

Список використаних джерел

1. Беялник Є. В. Проблема ситуація, як структурна одиниця проблемного навчання. Типи проблемних ситуацій. Навчальна проблема. *Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах : матеріали V Всеукраїнської науково-методичної конф.*, м. Суми, 25 листопада 2020 р. Суми, 2020. С. 15–19.
2. Ігнатенко Н. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії в школі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. Вип. 2 (39). С. 81–83

3. Павленко В. В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : матеріали Міжнародної науково-практичної конф.*, м. Київ, 15–16 травня 2013 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 126–134.
4. Павленко В. В., Павленко А. В. Організація проблемного навчання учнів на уроках «Технології». *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти*. 2023. Вип. 1. С. 320–334. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-823.1.17514>
5. Пятничук Т. Застосування екоорієнтованої технології проблемного навчання у підготовці майбутніх робітників будівельної галузі. *Професійна педагогіка*. 2022. Том. 1 (24). С. 138–144. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.138-144>
6. Трегуб О. Д. Методика реалізації проблемного навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій : дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2015. 254 с.
7. Фурман А. В. Навчальна проблемна ситуація як об'єкт психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2007. № 1. С. 9–80
8. Шуляр В. І. Технологія проблемного навчання в системі компетентнісної літературної освіти. *Педагогічний альманах*. 2024. Вип. 56. С. 17-24. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.556>
9. Koçoğlu A., Kanadlı S. The effect of problem-based learning approach on learning outcomes: a second-order meta-analysis study. *Educational research review*. 2025. P. 100690. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100690>
10. Taguma M., Feron E., Lim M. H. Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018. 55 p.

Bachieva L. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Methodology and Education Management
Educational and Scientific Institute «Ukrainian Engineering Pedagogics Academy»
V.N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: bachievalarisa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0188-6638*

FORMATION OF EDUCATIONAL PROBLEM SITUATIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CHEFS TO WORK IN EXTREME CONDITIONS

Abstract

The article highlights the methodological foundations of forming educational problem situations in the vocational training of cooks for work under extreme conditions. The relevance of the study is determined by the need to ensure the readiness of future specialists to perform tasks in environments characterized by increased risks, limited resources, and lack of time, typical of warfare, natural and man-made disasters, and humanitarian crises. The object of the study is the vocational training of cooks, and the subject is the methodological principles of creating educational problem situations that reproduce real professional challenges.

The aim of the article is to substantiate methodological requirements and an algorithm for forming educational problem situations that stimulate the development of professional competencies of students. Three groups of requirements are distinguished: content-related (compliance with real professional difficulties of cooks, focus on one structural element of activity), structural (presence of the known, the unknown, and the condition of contradiction, definition of goals and result criteria), and organizational-methodological (sequence of actions, cognitive-psychological and activity dimensions, level of teacher involvement).

An algorithm for constructing an educational problem situation is proposed, covering five stages: identifying the problem, defining the classification feature, formulating through a didactic technique (surprise, conflict, inconsistency, etc.), specifying the goal and result criteria, and checking for the presence of necessary elements. Using the example of the problem «unstable number of consumers», the possibility of various educational options depending on the didactic emphasis is demonstrated.

The scientific novelty lies in clarifying methodological requirements and proposing an algorithm for forming educational problem situations in the training of cooks for work under extreme conditions. Prospects for further research involve the development of a typology of such situations and the creation of models for their practical application.

Key words: vocational training, cooks, extreme conditions.

References

1. Bielasnyk, Ye. V. (2020). Problemna sytuatsiia yak strukturna odynitsia problemnoho navchannia. Typy problemnykh sytuatsii. Navchalna problema [Problem situation as a structural unit of problem-based learning. Types of problem situations. Educational problem]. *Teoretyko-metodychni zasady vyvchennia suchasnoi fizyky ta nanotekhnolohii u zahalnoosvitnikh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh: materialy V Vseukrainskoi nauково-metodychnoi konferentsii – Theoretical and Methodological Principles of Studying Modern Physics and Nanotechnologies in General and Higher Education Institutions: Proceedings of the 5th All-Ukrainian Scientific and Methodological Conference* (Sumy, 25 lystopada 2020 r.) (pp. 15–19). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
2. Ihnatenko, N. (2016). Metodyka zastosuvannia tekhnolohii problemnoho navchannia pry vyvchenni istorii v shkoli [Methodology of applying problem-based learning technology in teaching history at school]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 2(39), 81–83. [in Ukrainian].

3. Pavlenko, V. V. (2013). Problemne navchannia: stanovlennia, sutnist, perspektyvy [Problem-based learning: Formation, essence, prospects]. *Tsili ta rezultaty osvity reform: ukraïnsko-polskyi dialoh: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Goals and Results of Educational Reforms: Ukrainian-Polish Dialogue: proceedings of the international scientific and practical conference* (Kyiv, 15–16 travnia 2013 r.) (pp. 126–134). Kyiv: Kyivskyi universytet imeni B. Hrinchenka. [in Ukrainian].
4. Pavlenko, V. V., & Pavlenko, A. V. (2023). Orhanizatsiia problemnoho navchannia uchniv na urokakh “Tekhnolohii” [Organization of problem-based learning at “Technology” lessons]. *Formuvannia kompetentnosti obdarovanoi osobystosti v systemi pozashkilnoi ta vyshchoi osvity – Formation of Competences of a Gifted Personality in the System of Extracurricular and Higher Education*, 1, 320–334. <https://doi.org/10.18372/2786-823.1.17514> [in Ukrainian].
5. Piatnychuk, T. (2022). Zastosuvannia ekooriantovanoi tekhnolohii problemnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh robotnykiv budivelni haluzi [Application of eco-oriented technology of problem-based learning in training future construction workers]. *Profesiina pedahohika – Professional Pedagogy*, 1(24), 138–144. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.138-144> [in Ukrainian].
6. Trehub, O. D. (2015). Metodyka realizatsii problemnoho navchannia u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Methodology of implementing problem-based learning in professional training of future technology teachers]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
7. Furman, A. V. (2007). Navchalna problemna sytuatsiia yak ob'iekt psykholohichnoho piznannia [Educational problem situation as an object of psychological cognition]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1, 9–80. [in Ukrainian].
8. Shuliar, V. I. (2024). Tekhnolohiia problemnoho navchannia v systemi kompetentnisnoi literaturnoi osvity [Technology of problem-based learning in the system of competence-oriented literary education]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, 56, 17–24. <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.556> [in Ukrainian].
9. Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2025). The effect of problem-based learning approach on learning outcomes: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*, 100690. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100690> [in English].
10. Taguma, M., Feron, E., & Lim, M. H. (2018). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development [in English].

Отримано: 26.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-14>
УДК 378.091.12.011.3-051:[378.015.3:005.32]:355.01

Гораши К. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: kateryna.vik@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8625-9774

Сотніченко О. В.

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю С4 «Психологія»
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України
Київ, Україна
E-mail: kseniasotnichenko@gmail.com

РОЗВИТОК САМОМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження особливостей самомотивації студентської молоді в умовах війни й експериментальної перевірки ефективності тренінгу, метою якого є формування самомотивації в навчанні й особистісному розвитку здобувачів вищої освіти; розвиток умінь застосування технік самомотивування та саморегуляції в екстремальних умовах. Автори на основі теоретичного дослідження проблеми мотивації й самомотивації студентської молоді обґрунтували важливість системи мотивації в закладах вищої освіти та необхідність розроблення й впровадження в освітній процес індивідуальних і групових заходів, які б сприяли розвитку самомотивації та саморегуляції здобувачів вищої освіти, зокрема представлено авторську розробку тренінгу «3D: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ: самомотивація в умовах війни»; описано ключові принципи й підходи, на яких ґрунтується методика проведення заходу. Ефективність змісту тренінгу та доцільність його впровадження в освітній процес підтверджені результатами експериментальної апробації, у якій узяли участь експериментальна й контрольна групи здобувачів вищої освіти, у кожену групу було залучено по 22 учасника, загальна кількість – 44 особи віком 20–22 роки, чоловічої та жіночої статі. Залучення здобувачів вищої освіти до експериментальної апробації здійснювалось на добровільній основі й за умов дотримання ними правил та умов участі в тренінгу: проходження процедур опитування, фіксування результатів впливу технік самомотивації й саморегуляції тощо. Опитування дало змогу виявити домінуючі внутрішні (особистісні) і зовнішні мотиви як для кожного учасника тренінгу, так і для груп учасників різної статі, з'ясувати проблеми в навчанні й студентському житті та під час тренінгу пропрацювати їх за допомогою технік самомотивації й саморегуляції.

Ключові слова: внутрішні й зовнішні мотиви, самомотивація, саморегуляція, мотиваційний тренінг.

Вступ. Одним із сучасних викликів для України є забезпечення якісної підготовки людського капіталу, здатного в умовах війни підтримувати економіку держави та її відновлення й розвиток в поствоєнний період. Вища освіта відіграє провідну роль у підготовці майбутніх фахівців до викликів і можливостей ХХІ століття, здатних бути конкурентоспроможними й умотивованими до навчання та професійного розвитку впродовж життя.

Дослідниками мотивацію, як зовнішню (стимулювання і примушення), так і внутрішню (самомотивація), визначено як важливий чинник активізації діяльності людини (навчальної, трудової, громадської, творчої тощо), що забезпечує розвиток особистості, її прагнення до гідного й повноцінного життя, підвищення її внеску в державу, соціум, науку [2; 4; 5]. Це активізує наукові пошуки нових механізмів і методів мотивації студентської молоді до навчання з метою опанування ними професії та запровадження в освітній процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО) освітніх заходів розвитку самомотивації, які б сприяли забезпеченню продуктивності навчальної діяльності й реалізації цілей особистісного розвитку та набуття професійних знань і навичок у здобувачів вищої освіти.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного дослідження особливостей самомотивації студентської молоді в умовах війни й експериментальної перевірки ефективності тренінгу «3D: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ: самомотивація в умовах війни».

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічних праць, у яких висвітлено результати досліджень проблеми мотивації, самомотивації та саморегуляції, показав, що українськими й закордонними вченими активно досліджуються закономірності психолого-педагогічних процесів формування та розвитку мотивації й самомотивації (Т. Сазонова, Е. Сусан, С. Кар); проблеми моніторингу вмотивованості (Дж. Барбуто) і психологічного стану студентської молоді на етапі оволодіння професією (А. Квятковська, К. Андросович); професійна мотивація

майбутніх фахівців, зокрема в умовах війни (Л. Карамушка, Л. Тягур); мотивація навчання в процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців за різними напрямками та спеціальностями підготовки (З. Кісіль, Д. Швець); психологічні особливості розвитку мотивації інноваційної діяльності (К. Андросович, О. Бондарчук). Дослідники зазначеної проблеми розкрили як теоретичні засади мотивації й самомотивації, так і практичне застосування методик, які дають змогу визначати рівні вмотивованості людини, види домінуючих мотивів, що визначають рівні вмотивованості тощо [3; 5; 6; 8].

Проте потреба досліджень теоретичних і практичних проблем самомотивації здобувачів вищої освіти в складних умовах невизначеності, втрат, психологічної напруженості й стресових станів, що викликані війною, залишається актуальною для українських ЗВО. Дослідники [2; 4] обґрунтували створення мотиваційної системи у ЗВО та запропоновано різні її складники. У дослідженні розглядається класична система мотивації у ЗВО, складниками якої є інструменти управління освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти (заохочення та примушення – оцінювання результатів навчальної діяльності); індивідуальні та групові мотивувальні заняття й заходи, зокрема психологічні тренінги (наприклад, тренінги, що націлені на розвиток у здобувачів освіти самомотивації до навчання); інструментарій мотиваційних методів і механізмів; моніторинг навчальних та особистісних потреб студентів і проблем навчання (наприклад, проблема демотивації студентів до навчання, що викликана війною, стресами, невизначеністю майбутнього, складними умовами життя тощо).

В екстремальних умовах (пандемії або війни) особливо важливу роль відіграє готовність здобувачів вищої освіти до самомотивації, оскільки запровадження змішаної форми навчання або дистанційної, індивідуальної та дуальної потребує свідомого й відповідального ставлення здобувачів вищої освіти до самостійного опанування великих обсягів навчальних матеріалів з навчальних дисциплін; розуміння навчальних цілей і потреби оволодіння професією та напрацювання навичок саморозвитку. Це підкреслює необхідність формування самомотивації здобувачів вищої освіти до навчання, з'ясування їхніх особистісних мотивів і проблем в освітньому процесі, пошук нових методів і запровадження різних заходів (як мотивувальних вправ у змісті навчальних занять, так і позалекційних тренінгів).

Дослідниками поняття «самотивація» трактується як внутрішня сила, бажання та потреба досягнення нових цілей і формулювання нових шляхом самоактивізації й усвідомленого формування траєкторії особистісного успіху (особистісного та професійного розвитку); рівень самомотивації особистості визначає якість її життя [7; 10]. Система мотивації студентської молоді у ЗВО передбачає як індивідуальні, так і групові заняття й заходи, які б сприяли розвитку самомотивації, саморегуляції та самоактуалізації здобувачів вищої освіти до навчання. Зокрема, тренінги, що націлені на розвиток самомотивації до навчання здобувачів вищої освіти, метою яких є сприяння здобувачам вищої освіти в успішному навчанні та їхньому психічному благополуччі; формування розуміння освіти (системи знань і вмінь) як ресурсу для особистісного розвитку й успішної самореалізації в житті.

З метою виявлення й обґрунтування особливостей самомотивації студентської молоді; установлення рівнів її сформованості в студентів і перевірки результативності тренінгу розвитку самомотивації студентської молоді визначено групи здобувачів вищої освіти першого та другого року навчання другого (магістерського) рівня освіти за різними спеціальностями ЗВО «Подільський державний університет», загальна кількість – 44 особи (експериментальна й контрольна групи по 22 студенти). Вік учасників експерименту – 20–22 роки, різної статі (чоловічої та жіночої). Здобувачі вищої освіти погодилися з правилами участі в експерименті, виявили бажання щодо участі в тренінгу з метою опанування технік самомотивації та саморегуляції й фіксування результатів впливу на їхню академічну успішність. Контрольна група сформована зі здобувачів вищої освіти, які не брали участі в тренінгу, але за власним бажанням пройшли анкетування на констатувальному та заключному (рефлексивно-узагальнюючому) етапі перевірки ефективності тренінгу. Кількість здобувачів вищої освіти чоловічої й жіночої статі в експериментальних і контрольних групах була приблизно однаковою, що дало змогу з'ясувати спільні й відмінні мотиви та проблеми самомотивації здобувачів вищої освіти різних статей.

У дослідженні залежними змінними визначено такі: рівні самомотивації, мотиви здобуття професії та проблеми в навчанні; незалежними змінними визначено індивідуальні психологічні особливості та здібності здобувачів вищої освіти, їхнє суб'єктивне ставлення до навчання, професії та бажання володіння техніками самомотивації та саморегуляції; додатковими змінними – уміння розробляти індивідуальну освітню траєкторію, формулювати цілі й планувати свій день, тиждень, місяць; уміння проєктувати власне життя в ближній і дальній перспективі.

Метою тренінгу «3D: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ: самомотивація в умовах війни» є формування в здобувачів вищої освіти знань та уявлень про самотивацію як психологічне поняття, розуміння ключових психологічних понять і термінів, зокрема сутності освітньо-професійної самомотивації здобувача вищої освіти; формування вмінь застосування техніки самомотивування та саморегуляції.

Для реалізації мети заходу визначено та реалізовано такі завдання: 1) ознайомлено учасників тренінгу з ключовими психологічними термінами й поняттями: мотивація, самомотивація, психологічні механізми освітньо-професійної самомотивації, психологічні техніки тощо; 2) застосовано вправи, націлені на розвиток навичок визначення мети й планування професійно-освітньої траєкторії; 3) сформовано вміння й навички освітньо-професійної самомотивації; 4) ознайомлено з техніками подолання прокрастинації та підтримки мотивації, здійснено тренування щодо їх застосування; 5) сприяння розвитку саморефлексії та усвідомлення власних мотиваційних чинників підвищення академічної успішності й особистісного розвитку.

Ключовими принципами, на яких ґрунтується методика проведення мотиваційного тренінгу, є такі: створення підтримуючого та безпечного освітнього середовища (атмосфера довіри й підтримки); активне навчання та залучення студентів до інтерактивної взаємодії (групові вправи, застосування медіаресурсів); індивідуальний підхід до кожного учасника тренінгу (індивідуальні завдання, добровільне оприлюднення результатів виконання індивідуальних завдань); використання доказових практик і науково обґрунтованих методик (надання доступу здобувачам освіти до використаних джерел інформації (активні лінки в презентації) та обов'язкове озвучення авторів технік і методик, які використовує тренер).

Основними методологічними та практичними підходами до проведення тренінгу визначено й застосовано такі.

Методологічні: системний підхід (дає змогу розглядати всі сесії (зміст) як систему, що забезпечує формування та розвиток у студентів позитивних мотив до навчальної діяльності й оволодіння професією); компетентнісний підхід (застосовується з метою розвитку соціально-психологічної компетентності, компонентами якої є комунікативна, інтерактивна та перцептивна компетентності).

Практичні: фасилітаційний підхід (передбачає процес групового виконання вправ і завдань, під час якого тренер виконує роль фасилітатора; цей підхід сприяє встановленню конструктивної комунікації в процесі обговорення питань, спрямовує роботу учасників тренінгу на пошук оптимального рішення, забезпечує дотримання норм взаємодії й регламенту, інтенсифікує обмін інформацією й досвідом, активізує групу за допомогою запитань, реагує на висловлювання кожного учасника тощо); технологічний підхід (сприяє засвоєнню матеріалу й виконанню індивідуальних і групових завдань шляхом застосування інформаційних і комунікаційних технологій і засобів на кожній сесії, яку можна розглядати як етап (рівень засвоєння знань і тренування вмінь самомотивування)); «коло Сократа» (сократівський діалог) – дискусія щодо розуміння та трактування понять і термінів і висловлювання власних міркувань учасників тренінгу щодо проблеми самомотивування, це практичний підхід, оснований на методі Сократа (з'ясування істини в дискусії) і використовується для кращого засвоєння інформації та розуміння ключових термінів і понять [6].

У структурі тренінгу 4 сесії, тривалість кожної 80 хвилин, рекомендований режим проведення 1 раз на тиждень. Структуру і зміст тренінгу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура і зміст тренінгу «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ:
самотивація в умовах війни»**

№ сесії	Тема сесії	Види роботи	Таймінг	Оснащення	Роздатковий матеріал
1	2	3	4	5	6
1	Вступ до самомотивації	1) Привітання тренера до учасників тренінгу; 2) Вступне слово про тренінг; 3) Знайомство учасників «Інтерв'ю з незнайомцем»; 4) «Квітка очікувань»; 5) Дискусія «Що означає самотивація в моєму житті»; 6) Вправа «Знаю. Розумію. Застосовую»; 7) Вступне анкетування «10 запитань» 8) Рефлексія «Я тепер знаю, що...» 9) Роз'яснення домашнього завдання: переглянути фільм «У гонитві за щастям» і відповісти на запитання в опитувальнику гугл-форми	3 хв. 5-7 хв. 15 хв. 5 хв. 15 хв. 15 хв. 5-7 хв. 10 хв. 5 хв.	Проектор, фліпчарт	Презентація, вступна анкета, опитувальник (гугл-форма)
2	Що рухає наше життя?	1) Привітання від учасника всім присутнім; 2) Вступне слово тренера «Мотиви й потреби особистості»; 3) Робота в групах «Адвокати й прокурори»; 4) Індивідуальна робота «Мої мотиви опанувати професію...»; 5) Презентація майбутньої професії; 6) Дискусія «Чи справа виключно в самотивації?» 7) Рефлексія «Я розумію, що...» 8) Домашнє завдання: переглянути фільм «Останній кіносеанс» і відповісти на запитання в опитувальнику	5 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв. 15 хв. 15 хв. 5-7 хв. 5 хв.	Проектор, фліпчарт	Презентація, вступна анкета, опитувальник (гугл-форма)
3.	Техніки самомотивації	1) Привітання від учасника всім присутнім; 2) Вступне слово тренера «Психологічні техніки, як це працює»; 3) Робота в групах «Що ми робимо, щоб у нас завжди була енергія і було бажання навчатися професії, яку ми обрали»; 4) Ознайомлення з технікою «Планування»; 5) Ознайомлення з технікою «Візуалізація: сконцентруйтеся на результаті»; 6) Ознайомлення з технікою «Хочу, треба, можу»; 7) Рефлексія «Я вмію і буду застосовувати таку вправу...»; 8) Домашнє завдання: переглянути фільм «Посмішка Мони Лізи» й відповісти на запитання в опитувальнику	5 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв. 15 хв. 15 хв. 5-7 хв. 5 хв.	Проектор, фліпчарт	Презентація, вступна анкета, опитувальник (гугл-форма)

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5	6
4.	Техніки само-мотивації: підсумкова сесія	1) Привітання від учасника всім присутнім; 2) Вступне слово тренера «Прокрастинація: причини, наслідки і шляхи подолання»; 3) Робота в групах «Що ми робимо, щоб у нас завжди була енергія і було бажання навчатись професії, яку ми обрали»; 4) Ознайомлення з технікою «Помилки – шлях до успіху»; 5) Ознайомлення з технікою «Позитивні звички»; 6) Ознайомлення з технікою «Стоп прокрастинація!»; 7) Рефлексія «Я візьму з собою ...»; 8) Заключне анкетування та рекомендації для самомотивації https://www.youtube.com/watch?v=D3t9fYhwBXk	5 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв.	Проектор, фліпчарт	Презентація, вступна анкета, опитувальник (гугл-форма)

Ефективність тренінгу оцінювали за такими критеріями, як рівень академічної успішності здобувача (здобувачки) вищої освіти; стійкість мотивів до успішного навчання; рівень саморегуляції; рівень самооцінки; зниження фрустрації; рівень стресостійкості.

В оцінюванні застосовано такі методи оцінювання: до й після тренінгу – опитування, спостереження, аналіз навчальної діяльності здобувачів вищої освіти для виявлення позитивних змін у мотивації та результатах навчання.

З метою визначення домінуючого джерела мотивації в здобувачів вищої освіти до навчання (внутрішніх, зовнішніх та інтегрованих мотивів) за результатами аналізу їх ставлення до різних аспектів навчання та студентського життя застосовано методiku «Опитувальник мотиваційних джерел» (за Д. Барбуто й Р. Сколком, переклад О. Сидоренко) [6; 9].

Отримані показники відображують особливості мотивації учасників дослідження в експериментальній і контрольній групах до та після проведення тренінгу, узагальнені результати виявлення домінуючих мотивів представлено в таблиці 2.

Опитування дало змогу з'ясувати домінуючі джерела мотивації здобувачів вищої освіти до навчання (внутрішні, зовнішні й інтегровані мотиви) за результатами аналізу їхнього ставлення до різних аспектів навчання та студентського життя, що визначається за шкалою оцінювання відповідей респондента (тверджень, які збігаються з власним ставленням респондента до кожного з питань) за бальною системою (відповідно до бланку).

Отримані показники відображують такі особливості мотивації учасників експерименту:

I. Внутрішня мотивація – спрямованість на процес (бажання отримати задоволення й насолоду від навчальної діяльності).

II. Зовнішня мотивація – матеріальна винагорода (бажання відчутної зовнішньої винагороди: високі оцінки).

III. Зовнішня мотивація – схвалення іншими (бажання прийняття й підтвердження особистісних якостей, компетентності й цінностей).

IV. Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація (бажання відповідати власним особистісним стандартам і цінностям).

V. Інтегративна мотивація – узгодженість цінностей і діяльності здобувача вищої освіти з вимогами закладу вищої освіти, групи (бажання досягати мети, що відповідає інтерналізованим цінностям).

Отже, за узагальненими результатами опитування в здобувачів експериментальної й контрольної груп на початку експерименту домінуючими були внутрішні мотиви, спрямовані на процес: бажання отримати задоволення та насолоду від навчальної діяльності й студентського життя, тоді як внутрішня мотивація (самовдосконалення, самореалізації: бажання відповідати власним особистісним стандартам, компетентності й цінностям) варіюється, зокрема в здобувачок вищої освіти вища за їхніх одногрупників чоловічої статі. Після участі в тренінгу внутрішня мотивація в експериментальній групі зросла: це гарний показник самомотивації до навчання, пошуку сенсу життя, цілеспрямованого особистісного розвитку та бажання опанувати професію.

Таблиця 2

**Узагальнені результати опитування за методикою
«Опитувальник мотиваційних джерел» (Барбуто і Сколк)**

Група	Стать	Сума I. Внутрішня мотивація		Сума II. Зовнішня мотивація		Сума III. Зовнішня мотивація		Сума IV. Внутрішня мотивація		Сума V. Інтегративна мотивація	
		до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Експериментальна (учасники тренінгу)	Ч.	4,14	3,8	3,9	3,7	3,2	2,9	3,8	4,0	3,6	3,68
	Ж.	3,9	3,3	4,1	3,9	3,6	3,8	4,3	4,4	2,8	3,6
	Заг.	8,04	7,1	8	7,6	6,8	6,7	8,1	8,4	6,4	7,28
Контрольна (не брали участі в тренінгу)	Ч.	4,26	4,3	4,2	4,3	3,4	2,8	3,9	4,1	3,46	3,57
	Ж.	3,4	3,2	4,3	4,4	3,7	4,1	4,5	4,3	3,42	3,6
	Заг.	7,66	7,5	8,5	8,7	7,1	6,9	8,4	8,5	6,88	7,17

Щодо зовнішніх мотивів, то й в експериментальній, і в контрольній групах (у представників обох статей) показники зовнішньої мотивації (мотиви винагороди, одержання матеріальної вигоди) майже не відрізняються від результатів на початку експерименту; після проходження тренінгу ці показники в експериментальній групі непоказово, але знизилися, а в контрольній залишилися майже без змін (із незначними відхиленнями), що свідчить про досить високий рівень мотивів матеріальної забезпеченості для гідного життя.

Показники зовнішньої мотивації (бажання бути важливими для навколишніх, слави й відзнак від закладу освіти) в експериментальній і контрольній групах були майже однаковими за результатами першого опитування, але в експериментальній групі після проходження тренінгу знизилися. Це підтверджує, що застосування технік самомотивування та саморегуляції сприяє свідомій орієнтації здобувачів вищої освіти на саморозвиток і самодостатність незалежно від нагород і відзнак; прагнення самореалізації – бути особистістю, критично мислити й протистояти зовнішнім негативним впливам тощо.

Інтегративна (інтегрована) мотивація передбачає наявність у здобувачів вищої освіти мотивів бути корисним громаді, державі, суспільству. В опитуванні здобувачі показали майже однакові результати й в експериментальній, і в контрольній групах як на початку експерименту, так і на заключному етапі. В умовах війни ці показники дуже важливі для формування в здобувачів вищої освіти громадянської компетентності: здатності відповідально ставитися до своїх обов'язків і відстоювати свої права, бути активними в суспільному житті й захисті держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Важливим аспектом в умовах війни є підготовка студентської молоді до відновлення держави в поствоєнний період. Успішне навчання здобувачів вищої освіти професії в ЗВО (за різними формами навчання) є запорукою відновлення економіки України й громадянського суспільства. Тільки вмотивована людина, яка володіє техніками самоорганізації, самомотивації та саморегуляції здатна навчатися й працювати в екстремальних умовах. Самомотивація особливо важлива для студентів перших курсів, на успішність яких впливають ще й такі чинники, як зміна місця проживання, нові комунікації, спільноти, вони мають вміти опановувати власні страхи й перешкоди в освітньому процесі і студентському житті.

Система мотивації здобувачів вищої освіти до навчання потребує розроблення та запровадження в освітній процес ЗВО нових заходів, які б сприяли успішності навчання. Експериментальна апробація тренінгу «ЗД: ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ДІЙ: самомотивація в умовах війни» підтвердила доцільність застосування тренінгу в мотиваційній системі університету. Методика перевірки ефективності тренінгу здійснювалася за методом опитування (використано «Опитувальник мотиваційних джерел» за Дз. Барбуто та Р. Сколком), що дало змогу з'ясувати домінуючі мотиви здобувачів вищої освіти до навчання й застосувати в процесі тренінгу відповідні вправи й техніки самомотивації. Результати експерименту дали змогу виявити потребу оновлення змісту тренінгу з метою включення вправ і відеоматеріалів, які б активували інтегровану мотивацію здобувачів вищої освіти.

За результатами проведення тренінгу в учасників сформовано знання про мотиви, самомотивацію та саморегуляцію як психологічні поняття; розуміння ключових психологічних термінів; уміння застосовувати техніки й вправи для самомотивації, саморегуляції та самоорганізації, формулювати мету й планувати освітню траєкторію. Зокрема, ознайомлено учасників тренінгу з техніками подолання прокрастинації та підтримки мотивації, що сприяє розвитку саморефлексії й усвідомленню власних мотиваційних чинників підвищення академічної успішності та особистісного розвитку.

Перспективними вважаємо подальші дослідження методик самомотивації, саморегуляції, самоорганізації та самоактуалізації здобувачів вищої освіти до академічної успішності в умовах нестабільності, змін і викликів.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Психологічні особливості розвитку мотивації інноваційної діяльності в освіті / Центральний інститут післядипломної освіти. Київ, 2024. URL: <https://lnk.ua/be8AWwyV5>.
2. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 67–71. URL: https://eprints.ua.edu.ua/id/eprint/8358/1/NZ_Vyp_11_Psychology.pdf.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с. URL: <https://surl.li/oxnauq>.
4. Квятковська А. О., Андросович К. А., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Том 1. С. 187–182. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf.
5. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини : навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса : Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с. URL: <https://lnk.ua/J4ZPMOYVE>.
6. Мотиваційна сфера студента, особливості її дослідження. *Офіційний сайт «На Урок»*. URL: <https://naurok.com.ua/motivaciyna-sfera-studenta-osoblivosti-doslidzhennya-142251.html>.
7. Сазонова Т. О. Самомотивація як невід'ємний складник ефективності особистості. *Приазовський економічний вісник*. 2020. Вип. 3(20). С. 123–127. <https://doi.org/10.32840/2522-4263/2020-3-22> http://pev.kpu.zp.ua/journals/2020/3_20_ukr/24.pdf.
8. Тягур Л. М., Бергхауер-Олас Е. Професійна мотивація майбутнього психолога під час війни. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2024. № 4(38). С. 1069–1084. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/10753/10811>.

9. Barbuto J., Scholl R. Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation. *Psychological Reports*. 1998. № 82(3). P. 1011–1022. <https://doi.org/10.2466/PRO.82.3.1011>.

10. Edgar, Susan & Carr, Sandra & Connaughton, Joanne & Celenza, Antonio. Student motivation to learn: Is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*. 2019. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>.

Horash K. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Law, Professional and Social-Humanitarian Education
Higher educational institution "Podillia State University"
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: kateryna.vik@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8625-9774*

Sotnichenko O. V.

*student of Master's degree (part-time form of study) in the specialty C4 "Psychology"
Educational and Scientific Institute of Management and Psychology
State Higher Educational Institution "University of Educational Management"
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
E-mail: kseniasotnichenko@gmail.com*

DEVELOPMENT OF SELF-MOTIVATION OF STUDENTS IN WAR CONDITIONS

Abstract

The article highlights the results of a theoretical study of the features of self-motivation of student youth in wartime conditions and experimental verification of the effectiveness of the training, the purpose of which is to form self-motivation in learning and personal development of higher education applicants; development of skills in applying self-motivation and self-regulation techniques in extreme conditions. Based on a theoretical study of the problem of motivation and self-motivation of student youth, the authors substantiate the importance of the motivation system in higher education institutions and the need to develop and implement individual and group measures in the educational process that would contribute to the development of self-motivation and self-regulation of higher education applicants; in particular, the author's development of the training "3D: SEE, THINK, ACT: self-motivation in wartime conditions" is presented; the key principles and approaches on which the methodology of the event is based are described. The effectiveness of the training content and the feasibility of its implementation in the educational process were confirmed by the results of experimental testing, in which the experimental and control groups of higher education students took part, each group involved 22 participants, the total number of which was 44 people aged 20–22, male and female. The involvement of higher education students in the experimental testing was carried out on a voluntary basis and provided that they complied with the rules and conditions of participation in the training: completing survey procedures, recording the results of the impact of self-motivation and self-regulation techniques, etc. The survey made it possible to identify the dominant internal (personal) and external motives for both each training participant and groups of participants of different genders, to identify problems in learning and student life, and to work through them during the training using self-motivation and self-regulation techniques.

Key words: internal and external motives, self-motivation, self-regulation, motivational training.

References

1. Bondarchuk, O. I. (2024). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku motyvatsii innovatsiinoi diialnosti v osviti [Psychological characteristics of motivation development for innovation in education]. Tsentralnyi instytut pidnapromnoi osvity. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739596/1/Бондарчук_Мотивац_ЦІПО_УМО.pdf [in Ukrainian].
2. Bondar, L. V., & Lytvynchuk, N. B. (2020). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti studentiv yak providnyi chynnyk pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Motivation of students' learning activities as a key factor in the training of future professionals]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykhologhiia"*, (11), 67–71. Retrieved from: https://eprints.ua.edu.ua/id/eprint/8358/1/NZ_Vyp_11_Psykhology.pdf [in Ukrainian].
3. Karamushka, L. M. (2022). Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty: Metodichni rekomendatsii [Mental health of the individual during war: How to preserve and support it: Methodical recommendations]. Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved from: <https://surl.li/oxnayq> [in Ukrainian].
4. Kisel, Z. R., & Shvets, D. V. (2023). Motyvatsiia diialnosti liudyny: navchalnyi posibnyk u skhemakh, tablytsiakh, komentarakh [Human activity motivation: A textbook in schemes, tables, and comments]. Odesa: Vydavnytstvo ODUVS. Retrieved from: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/6937/1/Мотивація%20діяльності%20людини%20pdf.pdf> [in Ukrainian].
5. Kviatkovska, A. O., Androsovykh, K. A., Kovalova, O. V., & Prokofieva, O. O. (2022). Osoblyvosti navchalnoi motyvatsii studentiv peredvyshchayk fakhovykh ta vyshchayk navchalnykh zakladiv v umovakh suchasnykh viiskovykh konfliktiv [Features of students' academic motivation in pre-tertiary professional and higher education institutions in the context of modern military conflicts]. *Innovatsiina pedahohika*, 49(1), 182–187. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf [in Ukrainian].

-
6. Motyvatsiina sfera studenta, osoblyvosti yii doslidzhennia [Motivational sphere of a student and features of its research]. (n.d.). Ofitsiynyi sait "Na Urok". Retrieved from: <https://naurok.com.ua/motivaciyna-sfera-studenta-osoblivosti-doslidzhennya-142251.html> [in Ukrainian].
 7. Sazonova, T. O. (2020). Samomotyvatsiia yak nevidiemnyi skladnyk efektyvnosti osobystosti [Self-motivation as an essential component of personal effectiveness]. *Pryazovskyi ekonomichnyi visnyk*, (3[20]), 123–127. <https://doi.org/10.32840/2522-4263/2020-3-22> [in Ukrainian].
 8. Tyahur, L. M., & Berghauer-Olas, E. (2024). Profesiina motyvatsiia maibutnoho psykhologa pid chas viiny [Professional motivation of future psychologists during wartime]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya "Psykhologhiia"*, 4(38), 1069–1084. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/10753/10811> [in Ukrainian].
 9. Barbuto, J. E., & Scholl, R. W. (1998). Motivation sources inventory: Development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*, 82(3), 1011–1022. <https://doi.org/10.2466/PRO.82.3.1011> [in English].
 10. Edgar, S., Carr, S., Connaughton, J., & Celenza, A. (2019). Student motivation to learn: Is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*, 19, Article 111. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5> [in English].

Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-15>
УДК 378.147:631.3:331.45

Збаравська Л. Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій,
фізико-математичних та безпекових дисциплін
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: olzbaravska@gmail.com_
ORCID: 0000-0001-5802-7351

Супрович М. П.

кандидат технічних наук,
доцент кафедри інформаційних технологій,
фізико-математичних та безпекових дисциплін
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: kokas2008@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6614-8823

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТА УМОВИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АГРОІНЖЕНЕРА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація

У статті розглянуто сучасні стратегії та основні чинники, що визначають становлення професійної компетентності агроінженерів у сфері безпеки життєдіяльності. В умовах швидкої технологічної еволюції, цифровізації аграрного виробництва та зростання вимог до безпечного використання сільськогосподарської техніки підготовка фахівців потребує системного, багаторівневого підходу. Він передбачає інтеграцію фундаментальних знань, практикоорієнтованого навчання, цифрових інструментів та інноваційних освітніх методик, спрямованих на формування компетентностей, критично важливих для роботи у сфері безпеки.

Особливу увагу приділено інтерактивним і проблемно-орієнтованим методам викладання (кейс-методи, дискусії, евристичні запитання, парафрази, «сміслові ехо», «дзеркало» тощо). Їх застосування у навчальному процесі з дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності» дозволяє значно поглибити засвоєння теоретичного матеріалу. Такі підходи сприяють не лише передачі знань, а й розвитку аналітичного мислення, здатності передбачати ризики, приймати рішення в нетипових умовах та ефективно співпрацювати в команді, що є невід'ємною складовою професійної підготовки агроінженерів.

Встановлено, що результативність навчання залежить від низки чинників: усвідомленої мотивації здобувачів, яка ґрунтується на розумінні значущості безпеки у майбутній діяльності; доступності сучасних освітніх ресурсів; високого рівня професійної компетентності викладачів, здатних впроваджувати інноваційні педагогічні технології та ділитися практичним досвідом; а також тісної співпраці з роботодавцями й галузевими організаціями, що забезпечує можливість для здобувачів виконувати реальні проекти та проходити виробничі практики.

У ході дослідження проведено аналіз результативності застосування сучасних освітніх підходів. Виявлено, що використання активних методів навчання у поєднанні з цифровими технологіями підвищує рівень засвоєння знань на 35–40%, посилює навчальну мотивацію на 50% та покращує практичні навички прогнозування й запобігання ризикам на 30–45% порівняно з традиційними формами навчання.

Зроблено висновок про необхідність розбудови гнучкої освітньої системи, здатної забезпечувати формування стійких професійних компетенцій агроінженерів у сфері безпеки життєдіяльності. Така система має враховувати сучасні виклики, запити ринку праці та забезпечувати підготовку спеціалістів, які здатні аналізувати ризики, ухвалювати виважені рішення й впроваджувати інноваційні рішення в агроінженерії.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, професійна компетентність, агроінженер, інноваційні технології, між-дисциплінарний підхід.

Вступ. Аграрний сектор сьогодні перебуває під тиском багатьох викликів, і одним із ключових серед них є забезпечення безпеки виробничих процесів. Зростання вимог до ефективності та екологічності технологій супроводжується посиленням уваги до питань захисту здоров'я працівників та зниження травматизму. Це означає, що агроінженери повинні володіти не лише технічними знаннями, а й вміти застосовувати їх для створення та впровадження практичних рішень у сфері безпеки взагалі та трудових відносин, зокрема. В зв'язку з останніми подіями воєнного характеру важливого значення набувають питання безпеки у надзвичайних ситуаціях.

Більшістю дослідників безпека життєдіяльності інтерпретується як базова дисципліна для вивчення майбутніх наук про безпеку, таких як охорона праці, цивільний захист, екологія, медицина, психологія тощо. Тому формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері безпеки життєдіяльності стає основним завданням освітніх програм. Роботодавці чекають від випускників не просто знань технологій і техніки, а й здатність оцінювати реальні виробничі небезпеки, ризики їх реалізації та приймати своєчасні і виважені рішення для запобігання надзвичайних ситуацій. Для цього потрібні нові підходи у підготовці кадрів: практична спрямованість, активні методи навчання, використання цифрових технологій та тісна інтеграція з виробництвом.

Сьогоднішні реалії показують, що швидке зростання технічного прогресу призводить до збільшення кількості потенційних небезпек. При цьому багато здобувачів та випускників виявляються недостатньо підготовленими до того, щоб діяти безпечно. Часто у них відсутня стійка звичка до дотримання правил безпеки, а схильність до невиправданого ризику лише підвищує ймовірність травматизму. Особливо це актуально для аграрної галузі, де виробничі процеси пов'язані із високим рівнем небезпек.

У таких умовах система аграрної освіти має забезпечити формування у здобувачів інженерного профілю практичних навичок: уміння адекватно оцінювати виробничі ситуації, розробляти безпечні рішення та впроваджувати їх у робочу практику. Для цього важливо не лише вивчати теорію, а й активно залучати здобувачів до реальних проєктів, практики на підприємствах, а також до роботи над кейсами, що моделюють аварійні ситуації [9].

Підготовка випускників, здатних працювати безпечно та ефективно в умовах сучасного виробництва визначає актуальність дослідження та необхідність удосконалення системи підготовки агроінженерів.

У сучасній системі професійної освіти спостерігається стала тенденція до переорієнтації на формування професійної компетентності. Роботи таких вчених, як Е. Ф. Зеєр, Ю. А. Конаржевський, В. П. Косирєв, Є. В. Ткаченко та інших, підтверджують, що в умовах модернізації освіти саме компетентнісний підхід стає центральною метою підготовки фахівців [4]. Слід зазначити, що поняття компетентності має широку дослідницьку базу та у зарубіжній педагогіці. Зокрема, компетентність була предметом аналізу в працях Г. Холл, М. Малдер, Т. Хайленд, Д. Клееланд, Дж. Равен, В. Ротвелл, Г. Райл, Д. Кайттані, В. Деррі, Е. Кіумурцоглу та ін. Так, Дж. Равен розглядає компетентність як здатність, необхідну, практичні вміння, певний стиль мислення та усвідомлення особистої відповідальності [10]. М. Малдер досліджує концепцію та практику професійного та практичного навчання, приділяючи увагу дослідницьким традиціям та освітнім позиціям [8].

Ряд авторів наголошує, що розвиток професійної спрямованості безпосередньо пов'язаний з формуванням когнітивних та мотиваційно-ціннісних установок, включаючи професійні знання, переконання та орієнтацію на результат [6; 7; 11].

Незважаючи на широку теоретичну базу, у науково-методичній літературі досі недостатньо конкретних рекомендацій, орієнтованих на практичну реалізацію компетентного підходу. Це наголошує на актуальності розробки методичних матеріалів, які детально описують систему методів та засобів навчання в рамках конкретних дисциплін. Подібні матеріали повинні сприяти формуванню професійно значущих якостей здобувачів та забезпечувати вирішення ключових проблем освітньої діяльності.

У зв'язку з цим, **метою** проведеного дослідження є розробка та обґрунтування сучасних підходів, методів та організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності агроінженерів у галузі безпеки життєдіяльності. Досягнення цієї мети дозволить створити комплексну систему підготовки фахівців, що відповідає сучасним викликам та забезпечує високий рівень готовності до професійної діяльності.

Для реалізації поставленої мети застосовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження:

- теоретичні – аналіз наукової літератури та нормативних документів, систематизація та узагальнення даних;
- емпіричні – анкетування, інтерв'ювання, спостереження;
- експериментальні – педагогічний експеримент, апробація методичних розробок;
- статистичні – обробка та математичний аналіз даних;
- практико-орієнтовані – запровадження результатів в освітній процес.

Такий багатоаспектний підхід забезпечив достовірність висновків та підтвердив практичну значущість отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. В умовах стрімкого технічного прогресу та зростання кількості виробничих ризиків спостерігається невідповідність між появою нових небезпек та можливостями людини своєчасно їм протидіяти. Підвищення ціни помилки, зниження чутливості до небезпек та порушення вимог безпеки посилюють необхідність формування у випускників вищих уявлень про нерозривний взаємозв'язок професійної діяльності з вимогами безпеки та захисту людини. Саме реалізація цих вимог забезпечує збереження здоров'я та працездатності, що розглядаються як ключові цінності.

Специфічна актуальність цієї проблеми спостерігається в аграрному секторі, де рівень виробничого травматизму залишається стабільно високим. Рівень смертельного травматизму в галузі в 2021 році перевищував 70 осіб, серед яких 2/3 припадало на сектор механізації. Випускники агроінженерних напрямів виявляються недостатньо підготовленими до безпечного виконання професійних обов'язків. Відсутність стійкої потреби у забезпеченні безпеки та схильність до невиправданого ризику стають факторами, що сприяють зростанню травматизму у галузі [3].

З урахуванням соціальних передумов – політики держави у галузі охорони праці, зростання рівня виробничого травматизму, розширення спектру професійних ризиків та громадського запиту на підготовку фахівців, компетентних у сфері безпеки, – було виявлено чинники, що перешкоджають формуванню професійної компе-

тентності. До них відносяться: адаптованість та зневажливе ставлення до небезпек, що виявляються у схильності до ризику; недостатня мотивація; низький рівень теоретичної підготовки; слабка сформованість практичних умінь та нездатність застосовувати знання у конкретних виробничих ситуаціях. Сумарно це призводить до порушень в орієнтаційно-діяльнісній основі безпечної поведінки.

На підставі аналізу було уточнено сутність поняття «професійна компетентність у забезпеченні безпеки життєдіяльності» та визначено її структуру, що включає:

- мотиваційний компонент (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації),
- когнітивний компонент (знання),
- діяльнісний компонент (вміння, навички, здібності),
- особистісний компонент (професійно значущі якості).

Формування кожного з компонентів характеризується певними показниками, які як цілісна взаємодія виявляються у інтегральному результаті – «стратегії безпечної поведінки» (табл. 1).

У процесі проведеного дослідження застосовувалися різноманітні дидактичні методи, серед яких: кейс-стаді, дискусія, евристичні запитання та парафрази, «сміслові ехо», метод «дзеркала» тощо. Вони були інтегровані в організаційні форми лекційного курсу дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності».

Реалізація лекційного курсу здійснювалася із використанням наступних організаційних форматів:

- лекція-розмова (метод діалогу);
- лекція-дискусія (метод обговорення);
- лекція-візуалізація (метод демонстрації наочності);
- проблемна лекція (метод проблемного викладу);
- лекція-кейс (аналіз конкретних виробничих ситуацій) [5].

Зміст лекційної діяльності мав тематичне розмаїття [1]:

– лекція-дискусія з питань «Правові основи виробництва» та «Організаційні засади техніки безпеки на виробництві»;

– лекція-візуалізація з тем «Шкідливі речовини в повітрі робочої зони», «Технічні засоби забезпечення безпеки праці», «Безпека при впливі шуму, вібрації та випромінювань у виробничих умовах», «Основи електро – та пожежної безпеки»;

– проблемна лекція з тем «Забезпечення комфортного мікроклімату виробничих приміщень», «Виробниче освітлення», «Санітарно-гігієнічні вимоги до генеральних планів та побутових приміщень підприємств»;

– лекція у форматі «вдвох» на тему «Безпека в агропромисловому комплексі».

Запропонована програма формування професійної компетентності у сфері безпеки, що реалізувалася через теоретичний блок дисципліни «Безпека життєдіяльності», забезпечила [2]:

- формування системи знань щодо основ безпечної існування в умовах ризику;
- професійно-безпечну орієнтацію майбутньої діяльності;
- розвиток здатності до аналітичного мислення протягом усього навчального процесу.

Таблиця 1

**Компоненти, показники та методики формування професійної компетентності
у забезпеченні безпеки життєдіяльності**

Компоненти	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційний	Усвідомлення пріоритетності безпеки під час здійснення будь-якої діяльності; готовність до ризику; розвинений навчально-пізнавальний компонент.	Методики дослідження мотиваційно-потребової сфери: – оцінка «ієрархії потреб особистості» (А. Маслоу); – діагностика «ступеня готовності до ризику» (А.М. Шуберт); – методика визначення навчальної мотивації (А.А. Реан, В.А. Якунін).
Когнітивний	Знання базових принципів безпечної існування в умовах потенційних загроз; уміння орієнтуватися у сфері професійної безпеки; здатність проводити аналіз із точки зору безпеки.	Методики дослідження інтелектуальних і пізнавальних характеристик: – тест структури інтелекту (TSI) Т. Амтхауера; – тести досягнень; – метод діагностичних ситуацій.
Діяльнісний	Навички визначення рівня безпечності умов діяльності; володіння прийомами безпечної поведінки; уміння прогнозувати можливі ризики.	Методики оцінки прогностичних здібностей: – методика «здатність до прогнозування» (Л.А. Регуш); – тести досягнень; – діагностичні роботи (кейс-завдання, есе, презентації).
Особистісний	Налаштованість діяти в проблемних і небезпечних ситуаціях, коли виникає загроза життю чи здоров'ю, що проявляється через професійно значущі якості: ініціативність, наполегливість і рішучість.	Методики вивчення особистісних та емоційно-вольових характеристик: – методика оцінки вольових якостей особистості (М.В. Чумаков); – методика діагностики психічної активації, рівня інтересу, емоційного тону, напруженості та комфортності (Л.А. Курганський).

Характеристика організаційних форм навчання, які стали основою формування когнітивного компонента професійної компетентності з безпеки, відображена у табл. 2.

У всіх перерахованих формах проведення теоретичного навчання застосовувався кейс-метод з аналізом конкретних небезпечних ситуацій. Застосування цього способу дозволяло формувати аналітичні можливості здобувачів, наявність яких констатувалася як сформованість ризиків націленого мислення. Невипадково кейси називають «знімком реальності» (жива ситуація). У дослідженні кейси застосовують у широкому діапазоні від друкованих варіантів – (ситуація-проблема, ситуація-оцінка), до мультимедійних – (ситуація-ілюстрація). У цьому методі враховувалися рівні становлення проблем безпеки. Одночасно неможливо сформувати рівень свідомості навчання тих, хто спроможний оцінювати глобальні проблеми з позиції існуючого ризику.

Саме тому діапазон кейс-завдань розширювався поступово. Проте перехід здійснювався від ступеня проблем безпеки лише на рівні підприємства – мікрорівень, через проблеми безпеки регіонального характеру – мезорівень, на рівень проблем глобального характеру – макрорівень, за потреби і мегарівень.

Як метод розвиваючого ризикорієнтованого мислення застосовувався метод дискусії. Дискусія як метод захід багатогранний. В експерименті він цілеспрямовано застосовувався на лекційних заняттях або використовувався як прийом в інших методах (у другому блоці на практичних заняттях при фасилітаційному супроводі навчального процесу, а також під час проведення мозкової атаки або в ігрово моделюванні). Характерною особливістю даного методу в експерименті було зіставлення (діалог – спілкування) чи протиставлення (діалог – суперечка) позицій, що дискутують з проблем безпеки. Саме тому цей метод дозволив придбати цілий спектр результатів: як видимі результати – отримання та генерування нової інформації. А також прийняття конкретних рішень студентами, тобто діагностика та коригування проблеми з позиції безпеки – це підвищення мотивації на власні сили, позбавлення егоїстичного мислення, стимуляція творчих, бажання докопатися до істини.

Проте дискусія неможлива без постановки питань. З цієї причини, правильно поставлене питання дозволяло в процесі курсу навчання з дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності» стимулювати аудиторію, чи то лекція, чи практика, дійти якихось власних висновків на переконання. При цьому під терміном «правильність» мало-

Таблиця 2

Характеристика організаційних форм навчання програмі формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності (теоретична частина)

Організаційна форма навчання		Основний зміст
Лекції		
Лекція – розмова	Передбачає безпосередній контакт з аудиторією, дозволяє привертати увагу здобувачів до найважливіших питань безпеки відповідно до теми, що вивчається, дозволяє визначати зміст і темп викладу з урахуванням специфіки аудиторії, розширювати коло думок здобувачів, використовувати колективний досвід та знання в контексті безпеки.	
Лекція у проблемному викладі	На проблемній лекції студент перебуває у соціально активній позиції, особливо коли вона йде у формі живого діалогу. Він висловлює свою позицію, ставить запитання, знаходить відповіді та подає їх на суд усієї аудиторії. Коли аудиторія звикає працювати у діалогічних позиціях, починається спільна творчість. Характерна риса – наявність зворотний зв'язок. Під час проведення лекцій проблемного характеру у тих безпеки процес пізнання здобувачів наближається до пошукової, дослідницької діяльності.	
Лекція-дискусія	Є вільним обміном думками у проміжках між логічно оформленими розділами повідомлення навчального матеріалу з питань безпеки. Вона активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє керувати думкою навчального колективу, використовувати її для зміни негативних установок та помилкових думок щодо проблем безпеки; лекція з інтенсивним зворотним зв'язком.	
Лекція-візуалізація	Основний акцент у цій лекції робиться більш активному включенні у процес мислення зорових образів, що з безпекою, тобто розвитку візуального мислення. Опора на візуальне мислення може суттєво підвищити ефективність пред'явлення, сприйняття, розуміння та засвоєння інформації, її перетворення на знання, що особливо важливо у контексті формування професійного мислення з позиції професійної компетентності у безпеці. Лекція такого типу дозволяє збільшити обсяг інформації, що передається за рахунок її систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих елементів безпеки (виробництво та надзвичайні ситуації). Візуалізація дозволяє надати абстрактним поняттям наочного, конкретного характеру. Процес візуалізації лекційного матеріалу з проблем безпеки, а також розкодування його слухачами завжди породжує проблемну ситуацію, вирішення якої пов'язане з аналізом, синтезом, узагальненням, розгортанням та згортанням інформації, тобто з операціями активної розумової діяльності з позиції безпеки праці.	
Лекція з розбору конкретних ситуацій	Ця лекція схожа на лекцію-дискусію, проте на обговорення ставиться конкретна безпекова ситуація. Зазвичай така ситуація здається усно або у дуже короткому відеозаписі. Тому її виклад має бути дуже стислим, але містити досить точну інформацію для оцінки характерного явища та обговорення. Студенти аналізують та обговорюють ці мікроситуації, обговорюють їх спільно всією аудиторією. Викладач намагається активізувати участь в обговоренні окремими питаннями, зверненими до окремих здобувачів, і подає різні думки, щоб розвинути дискусію, прагнучи направити її у потрібний напрямок. Потім, спираючись на правильні висловлювання та аналізуючи неправильні, ненав'язливо, але переконливо підводить здобувачів до колективного висновку чи узагальнення. Лекція дозволяє формувати аналітичне мислення із позиції безпеки.	
Лекція вдвох (педагог – студент)	Лекція створює поліфонію, емоційно-позитивну атмосферу, високий рівень мотивації та залучає слухачів до активного діалогу. Слухачі одержують наочне уявлення про способи ведення діалогу, а також брати участь у ньому безпосередньо. Активно формується інформаційне поле безпеки. Проводиться на професійно близькі теми безпеки в галузі.	

ся на увазі своєчасність, оскільки момент подання питання (саме «подання») дозволяв гарантувати успіх активізації в аудиторії. Однак, ми не забували про те, що невчасність питання могла викликати і зворотну реакцію – нерозуміння та пасивність. Для того щоб задані питання мали успіх у застосуванні, у процесі експерименту здійснювалося їх застосування відповідно до їхньої класифікаційної можливості. Наприклад, в експериментальній групі застосовувалися питання з відкритою кінцівкою «Що може статися, якщо виробництво, де ви є директором...?». Далі відповідно до теми, що вивчається, описувався міні (мікро) інцидент, а здобувачу пропонувалося надати пояснення. Якщо метою було закріплення будь-якого матеріалу, то було сенс ставити питання, закликати до більш глибокої та детальної відповіді, аналізу у тому числі: «Пояснити нам, як і чому Ви діятимете, якщо на вашому виробництві...». «Як» – має на увазі знання алгоритму дії, а «чому» – аналіз ситуації. В результаті, розмірковуючи, студент бере активну участь у процесі пізнання.

Переадресовані питання дозволяли у дослідженні діалогічної форми спілкування перейти до полілогічної. Бути чи не бути при цьому дискусії – це вирішувалося в експерименті ситуативно, тобто викладач вирішував, наскільки вона була потрібна в конкретний навчальний момент. Якщо дискусія була потрібна, то мало сенс її розвивати, якщо не було часу чи сенсу, тоді доводилося стримувати аудиторію, тобто керувати нею. Переадресація проводилася за рахунок форми постановки: «А що з цього приводу думають одногрупники?». Якщо метою було перевести питання не в аудиторію, а на здобувача, тоді це мало дещо іншу форму звернення: «Яка думка з цього питання у...» називається прізвище імені та по батькові учасника аудиторії.

Питання встановлення зворотного зв'язку дозволяли під час проведення експерименту цей зв'язок відстежити: «Якщо вас правильно розумію, ви мали на увазі...». Далі коротко викладалася суть предметної розмови. При цьому студент змушений піти на наступний метод, тобто питання із закритою кінцівкою, але й з правом вибору, оскільки він має обирати між так чи ні.

Аналіз сформованості професійної компетентності на момент початку експерименту з компонентів дозволив зробити наступні висновки:

- знання, які мають здобувачі в контексті безпеки, фрагментарні та недостатньо глибокі;
- мотиваційні засади, які могли б компенсувати нестачу знань, не розвинені на достатньому рівні;
- уміння, володіння та здібності, які могли б гарантувати безпеку в діяльності, сформовані слабо чи частково;
- професійно важливі якості виявляються епізодично або перебувають у «зародковому» стані.

Метою наступного етапу педагогічного експерименту була перевірка ефективності моделі формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності з урахуванням комплексу виділених педагогічних умов, співвіднесених з методами, формами та засобами. У ході дослідно-експериментальної роботи було реалізовано курс обсягом 90 годин, умовно поділений на частини: теоретична, практична та самостійна робота. Метою кожного заняття було комплексне формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності. В рамках дослідження застосовувалися індивідуальні, групові та колективні форми лекційних та лабораторно-практичних занять. Результати колективної діяльності оцінювалися з діагностичних робіт, що впливало на діяльнісний компонент компетентності. Відповідно, здобувачі набували досвіду діяльності в контексті професії, але без виробничих ризиків вони опановували способи підвищення безпеки життєдіяльності.

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи оцінювалася ефективність запропонованої моделі формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності за компонентами та за інтегральним показником. Зведені дані констатуючого та контрольного етапів дослідження компонентів представлені в табл. 3.

За представленими в табл. 3 даними простежуються позитивні зміни компонентів професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності на етапах експерименту. У контрольній групі компонентів відбулися такі зміни: мотиваційний компонент змінився на 5% (з 0,61 до 0,66); когнітивний – на 4% (0,73 до 0,77); діяльнісний – на 5% (0,81 до 0,86), особистісний – на 2% (з 0,62 до 0,64). В експериментальній групі відбулися суттєвіші зміни: мотиваційний компонент збільшився на 20%, когнітивний – на 24%; діяльнісний – на 22%, особистісний – на 19%.

Подані в табл. 3 дані свідчать про те, що в контрольній та експериментальній групах відбулися позитивні зміни. До початку проведення експериментальної роботи контрольна та експериментальна групи не мали достовірних відмінностей, а після проведення експериментальної роботи щодо формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності спостерігаються достовірні відмінності за всіма показниками, що характеризує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти.

Таким чином, результати проведеної експериментальної роботи свідчать як про кількісні, так і про якісні зміни у показниках сформованості професійної компетентності у забезпеченні безпеки життєдіяльності.

Таблиця 3

**Рівень сформованості компонентів інтегрального показника професійної компетентності
у забезпеченні безпеки життєдіяльності**

Компоненти (рівні) профкомпетентності у безпеці	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний (неусвідомлений, усвідомлений, обґрунтований)	0,61	0,64	0,66	0,84
Когнітивний (репродуктивний, продуктивний, творчий)	0,73	0,71	0,77	0,95
Діяльнісний (елементарний, алгоритмічний, самостійний)	0,81	0,78	0,86	1,00
Особистісний (епізодичний, фрагментарний, оптимальний)	0,62	0,63	0,64	0,82

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що ефективне становлення професійної компетентності майбутніх агроінженерів у процесі вивчення безпекових дисциплін забезпечується поєднанням системно-структурного, компетентнісного та інтегративного підходів, використанням сучасних цифрових технологій, моделюванням виробничих ситуацій і впровадженням елементів дуальної освіти. Визначено, що ключовими умовами формування професійної компетентності є міждисциплінарна інтеграція, практична спрямованість підготовки та партнерська взаємодія із роботодавцями. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методики оцінювання рівня сформованості безпекових компетентностей, вивченні впливу інноваційних технологій навчання та аналізі європейського досвіду підготовки інженерних кадрів у контексті забезпечення безпеки праці

Список використаних джерел

1. Іванишин В. В., Супрович М. П. Практикум з дисциплін «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі»: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2023. 336 с.
2. Супрович М., Шутяк О. Системно-структурний підхід при вивченні «безпекових» дисциплін. Сучасна освіта України: проблеми, досвід, перспективи. Монографія: за заг. ред. В. В. Іванишин: Рига: Baltija Publishing, 2024. С. 285–294. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-422-1-28>
3. Супрович М., Шутяк О. Безпека і здоров'я працівників: реалії та перспективи впровадження в Україні сучасної європейської стратегії управління охороною праці. Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації: Монографія: за заг. ред. А. М. Івановської. Рига: Baltija Publishing, 2025. С. 34–48. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-3>
4. Піскунова Л. Е. Особливості викладання нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для здобувачів ОКР «бакалавр» Національного університету біоресурсів і природокористування України. *Комунальне господарство міст. Серія: Інформаційні технології та інженерія*. 2016. № 120(1). С. 137–139.
5. Beloev I., Savytska I., Bulgakova O., Yasinetska I., Zbaravska L. Research of using the system approach to increase professional competence of students in the process of studying natural sciences. *Strategies for Policy in Science and Education*, 2024. Vol. 32, № 1. P. 22–36. <https://doi.org/10.53656/str2024-1-2-res>
6. Blömeke S., Busse A., Kaiser G., König J. The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 56. P. 35–46.
7. Jenssen L., Dunekacke S., Eid M., Szczesny M. From teacher education to practice: Development of early childhood teachers' knowledge and beliefs in mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 2022. Vol. 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103699>
8. Conceptions of professional competence. In: Billett S., Harteis C., Gruber H. (eds). /Mulder M. et al. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 2014. P. 107–137.
9. Nikolaenko S., Bulgakova O., Yasinetska I., Zbaravska L., Dukulis I., Shynkaruk, N., & Rucins, A.. Programming of pedagogical technology for formation of professional competence studying special disciplines in agricultural engineering sciences. 22nd International Scientific Conference Engineering for Rural Development, Vol. 22. Jelgava, 2023. P. 667–673. <https://doi.org/10.22616/ERDev.2023.22.TF135>
10. Raven J. Recent research supporting a specific-motive based model of competence. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 9, № 4(33). P. 370–379.
11. Seidel T., Stürmer K. Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*. 2014. Vol. 51, № 4. P. 739–771.

Zbaravska L. Yu.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Information Technologies, Physical-Mathematical and Safety Disciplines
Higher educational institution «Podillia State University»*

*Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: olzbaravska@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5802-7351*

Suprovych M. P.

*Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor at the Department Information Technologies, Physical-Mathematical and Safety Disciplines
Higher educational institution «Podillia State University»*

*Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: kokas2008@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6614-8823*

MODERN STRATEGIES AND CONDITIONS THAT INFLUENCE THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL ENGINEERS IN THE PROCESS OF STUDYING SAFETY DISCIPLINES

Abstract

The article considers modern strategies and main factors that determine the formation of professional competence of agricultural engineers in the field of life safety. In the conditions of rapid technological evolution, digitalization of agricultural production and increasing requirements for the safe use of agricultural machinery, the training of specialists requires a systematic, multi-level approach.

It involves the integration of fundamental knowledge, practice-oriented training, digital tools and innovative educational methods aimed at the formation of competencies that are critical for work in the field of safety.

Particular attention is paid to interactive and problem-oriented teaching methods (case methods, discussions, heuristic questions, paraphrases, "semantic echo", "mirror", etc.). Their application in the educational process in the discipline "Occupational Health and Safety" allows you to significantly deepen the assimilation of theoretical material. Such approaches contribute not only to the transfer of knowledge, but also to the development of analytical thinking, the ability to anticipate risks, make decisions in atypical conditions and effectively cooperate in a team – which is an integral part of the professional training of agricultural engineers.

It has been established that the effectiveness of training depends on a number of factors: the conscious motivation of students, which is based on an understanding of the importance of safety in future activities; the availability of modern educational resources; a high level of professional competence of teachers, who are able to implement innovative pedagogical technologies and share practical experience; as well as close cooperation with employers and industry organizations, which provides the opportunity for students to carry out real projects and undergo industrial practices.

The study analysed the effectiveness of the application of modern educational approaches. It was found that the use of active learning methods in combination with digital technologies increases the level of knowledge acquisition by 35–40%, increases learning motivation by 50%, and improves practical skills in forecasting and preventing risks by 30–45% compared to traditional forms of learning.

The conclusion is made about the need to develop a flexible educational system capable of ensuring the formation of sustainable professional competencies of agricultural engineers in the field of life safety. Such a system should take into account modern challenges, labour market demands, and provide training for specialists who are able to analyse risks, make informed decisions, and implement innovative solutions in agricultural engineering.

Key words: professional competence, agricultural engineer, life safety, innovative technologies, interdisciplinary approach.

References

1. Ivanishyn, V. V., & Suprovych, M. P. (2023). *Praktykum z dystsyplin "Osnovy okhorony pratsi", "Okhorona pratsi v haluzi"* [Workshop on disciplines "Fundamentals of labor protection", "Labor protection in the field"]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
2. Suprovych, M., & Shutyak, O. (2024). *Systemno-strukturnyi pidkhid pry vyvchenni "bezpekovykh" dystsyplin* [System-structural approach to studying "safety" disciplines]. In V. V. Ivanishyn (Ed.), *Suchasna osvita Ukrainy: problemy, dosvid, perspektyvy* [Modern education of Ukraine: problems, experience, perspectives] (pp. 285–294). Riga: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-422-1-28> [in Ukrainian].
3. Suprovych, M., & Shutyak, O. (2025). *Bezpeka i zdorovia pratsivnykiv: realii ta perspektyvy vprovadzhennia v Ukraini suchasnoi yevropeiskoi stratehii upravlinnia okhoronoiu pratsi* [Safety and health of workers: realities and prospects of implementing the modern European occupational safety management strategy in Ukraine]. In A. M. Ivanovska (Ed.), *Modernizatsiia vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti hlobalizatsii* [Modernization of higher education of Ukraine in the context of globalization] (pp. 34–48). Riga: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-3> [in Ukrainian].
4. Piskunova, L. (2016). Teaching peculiarities of regulatory discipline "Life Safety" to students of EQL "Bachelor" at National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. *Utility of Cities: Series Information Technologies and Engineering*, 120(1), 137–139 [in Ukrainian].
5. Beloev, I., Savytska, I., Bulgakova, O., Yasinetska, I., & Zbaravska, L. (2024). Research of using the system approach to increase professional competence of students in the process of studying natural sciences. *Strategies for Policy in Science and Education*, 32(1), 22–36. <https://doi.org/10.53656/str2024-1-2-res> [in Ukrainian].
6. Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35–46 [in English].
7. Jenssen, L., Duneckacke, S., Eid, M., Szczesny, M. (2022). From teacher education to practice: Development of early childhood teachers' knowledge and beliefs in mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103699> [in English].
8. Mulder, M., Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning* (pp. 107–137). Dordrecht: Springer. [in English].
9. Nikolaenko, S., Bulgakova, O., Yasinetska, I., Zbaravska, L., Dukulis, I., Shynkaruk, N., & Rucins, A. (2023). Programming of pedagogical technology for formation of professional competence studying special disciplines in agricultural engineering sciences. *22nd International Scientific Conference Engineering for Rural Development*, 22, 667–673. <https://doi.org/10.22616/ERDev.2023.22.TF135> [in English].
10. Raven, J. (2020). Recent research supporting a specific-motive-based model of competence. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9(4 [33]), 370–379 [in English].
11. Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771 [in English].

Отримано: 01.10.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-16>
УДК 378.016:94(100)

Ілляшенко Ю. Ю.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії та права
Черкаський державний технологічний університет
Черкаси, Україна
E-mail: yuliya19.72@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3886-5398

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НОВІТНЯ ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Анотація

У статті висвітлено окремі аспекти методики викладання навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки», яка базується на інтегруванні теоретичних знань, практичної діяльності й активної самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Акцентовано увагу на важливості комплексного підходу в опануванні студентами навчального предмету, що є обов'язковим для вивчення в межах підготовки бакалаврів спеціальності «Історія та археологія». Репрезентовано власну методику, що передбачає поєднання різноманітних методів викладання як під час аудиторних занять, так і в процесі організації самостійної роботи студентів, яка пройшла апробацію в Черкаському державному технологічному університеті.

Наголошено на необхідності активізації навчального процесу шляхом установлення діалогу між викладачем і студентами в ході лекцій і семінарів. Оптимальним способом діалогізації визнано дискусії стосовно проблемних питань, у ході яких здобувачі набувають навичок аргументації власної думки й пошуку наукових фактів на її підтвердження. Підкреслено значущість семінарських занять, підготовка до яких вимагає системного пошуку й узагальнення матеріалів, що сприяє розвитку дослідницьких якостей здобувачів. З'ясовано важливість самостійної роботи, що є одним із ключових факторів поглиблення знань, набуття фахових компетентностей щодо систематизації й структуризації інформації, формування особистої аргументованої позиції, індивідуальної пошукової діяльності. Охарактеризовано спектр вправ, призначених для самостійного виконання, серед яких – складання або заповнення таблиць, побудова логічних схем, написання есе, робота з контурними картами, укладення словників, вивчення історичних джерел, підготовка презентаційних робіт і рефератів. Наведено конкретні приклади завдань у межах теми «Міжнародне становище після Першої світової війни».

Ключові слова: навчальна дисципліна, новітня історія країн Європи й Америки, здобувачі вищої освіти, методика викладання, вища школа, спеціальність «Історія та археологія».

Вступ. Новітня історія країн Європи й Америки є невід'ємним і надзвичайно важливим складником усесвітньої історії, що, органічно влітаючись в канву загальноісторичного процесу, дає фахівцям у царині науки унікальну можливість не лише вивчати факти минулого, послуговуючись значним колом наукових джерел, а й бути безпосередньо залученими до історичних подій сьогодення. Однак такий підхід до вивчення явищ сучасної історії має ризики викривлення чи фальсифікації дійсності через її суб'єктивне бачення й оцінювання. Тому теоретико-практичний комплекс навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» покликаний формувати в здобувачів вищої освіти навички всебічного вивчення наукового матеріалу, його об'єктивного аналізу. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання пошуків ефективних, дієвих методик і технологій викладання курсу новітньої історії країн Європи та Америки, що є обов'язковим для вивчення здобувачами освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Історія та археологія».

Мета статті – репрезентація теоретико-практичних засад методики викладання навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» на основі власного досвіду з підготовки бакалаврів-істориків у Черкаському державному технологічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Проблема пошуку результативних методів викладання історії постійно перебуває в площині наукових інтересів українських та іноземних дослідників. Зарубіжні науковці відзначають, що в багатьох західноєвропейських країнах загальну історію вивчають у школі, натомість університети фокусують роботу на вузькоспеціалізованій підготовці фахівців. Учені зосереджують увагу на дослідженні специфічних проблем у навчанні. Так, наприклад, у напрацюваннях М. Монкріфа [11; 12] приділено увагу новим викликам, пов'язаним із пошуками транснаціональних і внутрішньонаціональних перспектив викладання історії в освітніх закладах національної держави, що зазнає трансформацій. Б. Вансінг зі співавторами вивчають особливості застосування методів інтерпретації [13], а також мультиперспективності й темпоральності в дослідженні історичних явищ [14].

Професор О. Бойко здійснює глибокий аналіз специфіки викладання історії в закладах вищої освіти на основі порівняння методик навчання історичних та інших дисциплін, насамперед природничих, у вищій і загальноосвітній школах [1]. Результати наукових пошуків Т. Терещенко [9], П. Горохівського [2; 3], Г. Яковенко [10], Р. Давидюк [4], Маринченко [5], Л. Яновської [6], що здійснювалися в площині розроблення методики викладання історії у вищій школі, полягають у створенні навчальних посібників, методичних рекомендацій, укладенні словників-довідників тощо. Однак, незважаючи на значний доробок праць, зорієнтованих на аналіз проблеми методики вивчення історичних дисциплін у вищій школі, питання дієвих і результативних методів викладання навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» нині залишається недостатньо дослідженим і потребує подальшого детального опрацювання.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» є специфіка процесів історичного розвитку країн зазначених регіонів у новітній період. Мета викладання полягає у вивченні проблем новітньої історії країн Європи й Америки, усебічному аналізі закономірностей, особливостей їхнього політичного, економічного, соціального розвитку. Досягнення цієї мети забезпечується реалізацією низки завдань, що полягають у такому: формувати об'єктивні знання щодо закономірностей суспільно-політичного й соціально-економічного розвитку країн Європи й Америки новітнього часу; з'ясувати їхні спільні й відмінні риси; дослідити загальні закономірності й конкретні проблеми у сфері міжнародних відносин; визначити провідні методи, завдання, теоретичні основи роботи з джерелами з новітньої історії.

Для вивчення навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» робочою програмою передбачено 6 кредитів ЄКТС, 180 годин, із яких по 32 години припадають на лекційні та семінарські заняття, 116 годин – на самостійну роботу студента. Лекційний курс структурно охоплює два змістові модулі, кожен із яких включає відповідні теми: 1) змістовий модуль № 1 «Країни Європи та Америки в період між світовими війнами. Друга світова війна 1939–1945 рр.»: «Вступ до навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки», «Міжнародне становище після Першої світової війни», «Економічний і соціальний розвиток країн Європи та Америки у період між світовими війнами», «Країни Європи та Америки напередодні Другої світової війни: політичний аспект», «Друга світова війна (1939–1945 рр.)»; 2) змістовий модуль № 2 «Суспільно-політичний і соціально-економічний розвиток країн Європи та Америки від 1945 р. до сучасності»: «Міжнародні відносини в сучасному світі», «Країни Західної Європи (1945 р. – початок ХХІ ст.)», «Країни Центральної та Південно-Східної Європи (1945 р. – початок ХХІ ст.)», «Особливості розвитку країн Північної Америки II половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.», «Країни Латинської Америки в II половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.». Лекційний курс навчальної дисципліни має класичну форму викладу матеріалу, що доповнюється інтерактивними елементами (презентаціями, навчальними відео), оскільки візуалізація сприяє більш ефективному засвоєнню інформації. Під час лекції здобувачі мають змогу дискутувати стосовно проблемних питань, аргументуючи власну думку й підтверджуючи її науковими фактами. Такий діалог між викладачем і студентами створює умови для активізації навчального процесу. Кожна лекція супроводжується низкою питань для самоперевірки.

Розглянемо окремі аспекти методики викладання дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» на прикладі теми «Міжнародне становище після Першої світової війни». Здобувачам запропоновано оцінити свої знання із цієї теми, відповівши на такі питання: 1. Які наслідки мала Перша світова війна для держав-учасниць? Стисло охарактеризуйте політичні, економічні й соціальні наслідки війни для кожної з них. 2. Охарактеризуйте основні цілі учасників Паризької мирної конференції 1919–1920 рр. 3. Пригадайте, хто був обраний президентом Паризької мирної конференції? 4. Які країни входили до складу «великої четвірки» на Паризькій мирній конференції? 5. Охарактеризуйте основні умови Версальського мирного договору. 6. Поясніть терміни «контрибуція», «репарації». 7. Як вирішувалася проблема репарацій після Першої світової війни? 8. Охарактеризуйте плани Чарльза Дауеса й Оуена Юнга стосовно репараційних виплат Німеччини. 9. Коли і з якою метою створена Ліга Націй? Які країни ввійшли до складу цієї міжнародної організації? 10. Коли відбулася Вашингтонська конференція? З якою метою вона організована, які рішення прийняли її учасники? 11. Дайте детальну характеристику Версальсько-Вашингтонської системи міжнародних відносин.

Важливим складником освітнього процесу є семінарські заняття. Вони допомагають здобувачам не лише запам'ятовувати певні дати чи події, а й ґрунтовно усвідомлювати сутність історичних процесів, що відбувалися чи відбуваються нині в рамках новітньої історії країн Європи й Америки, формувати цілісну картину взаємодії політичних, економічних, соціальних, культурних чинників, прослідковувати їхні взаємозв'язки та взаємовпливи. Тематика, мета, завдання, плани семінарських занять, вправи до них представлені в «Практикумі з дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки», розробленому для підготовки бакалаврів зі спеціальності «Історія та археологія» [8]. Мета семінарського заняття на тему «Міжнародне становище після Першої світової війни» полягає в ознайомленні здобувачів з особливостями міжнародної ситуації після завершення Першої світової війни (1914–1918 рр.), причинами змін на політичній карті світу, сутністю Версальсько-Вашингтонської системи міжнародних відносин. Ця мета конкретизується завданнями: на основі аналізу документальних джерел та історіографії розкрити основні світоглядні, політичні, економічні наслідки Першої світової війни та їх вплив на міжнародне становище; простежити зв'язок між повоєнною кризою та революціями в різних країнах світу в період 1917–1923 рр.; проаналізувати причини краху Версальсько-Вашингтонської системи між двома світовими війнами. Для обговорення на семінарі винесено питання: 1. Політична карта світу після Першої світової війни 1914–1918 рр.

2. Паризька мирна конференція (1919–1920 рр.): зміст, учасники, ключові рішення. 3. Ліга Націй як спроба побудови нової системи світової безпеки. 4. Мирні договори із союзниками Німеччини. 5. Вашингтонська конференція (1921–1922 рр.), вашингтонські договори. 6. Характер і внутрішні суперечності Версальсько-Вашингтонської системи. 7. Загострення національного питання по завершенню Першої світової війни 1914–1918 рр. 8. Революції 1917–1923 рр. [8, с. 9]. Підготовка до семінарів вимагає самостійного пошуку й узагальнення матеріалів, сприяючи розвитку дослідницьких якостей здобувачів. У процесі розгляду теоретичних питань студенти набувають навичок логічного мислення, публічних виступів, аргументації власних думок.

Значна частка вивчення дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» припадає на самостійну роботу здобувачів вищої освіти: 64,44%. Поглиблене вивчення проблематики цього навчального предмета відбувається (як і під час лекцій) через організацію дискусій, але вже щодо попередньо визначених тем. Головною умовою участі в обговоренні є підготовка студентами тез індивідуальних виступів, які базуються на результатах виконаних дослідницьких проєктів, презентаційних робіт, рефератів тощо. Теми рефератів і презентацій охоплюють таке коло питань: «Паризька мирна конференція 1919–1920 рр. і проблема повоєнного облаштування світу», «Створення Версальсько-Вашингтонської системи: цілі, завдання, причини краху», «Криза демократії та європейської цивілізації після Першої світової війни 1914–1918 рр.», «Трансформація політичної карти Європи після Першої світової війни: розпад багатонаціональних імперій та утворення національних держав», «Національно-визвольні й демократичні рухи в міжвоєнний час», «Зміст і характер Сен-Жерменського, Нейського, Тріанонського, Севрського мирних договорів», «Питання репарацій по завершенню Першої світової війни 1914–1918 рр.» [8, с. 10]. Широкий діапазон вправ, призначених для самостійного виконання, охоплює комплекс завдань, серед яких – складання або заповнення таблиць, побудова логічних схем, написання есе, робота з контурними картами, укладення словників, вивчення історичних джерел. Здобувачам до самостійного виконання надані такі вправи: написати есе на тему: «Геополітична ситуація у світі після 1918 р.»; скласти схему «Мирні договори з Німеччиною та її союзниками в період після Першої світової війни»; заповнити таблицю «Паризька мирна конференція 1919–1920 рр.» (таблиця 1); на контурній карті позначити, які зміни відбулися в геополітичному просторі після Першої світової війни 1914–1918 рр.; укласти термінологічний словник на тему «Міжнародне становище після Першої світової війни»; заповнити таблицю «Версальський мирний договір» (таблиця 2) [8, с. 10].

Таблиця 1

Паризька мирна конференція 1919–1920 рр.

Країни-учасниці	Характеристика країн-учасниць	Наслідки конференції для кожної з країн-учасниць
-----------------	-------------------------------	--

Таблиця 2

Версальський мирний договір

Місце й дата підписання	Позиції учасників переговорів	Умови договору	Характеристика умов договору
-------------------------	-------------------------------	----------------	------------------------------

Виконання вправ під час підготовки до семінарського заняття допомагає здобувачам не лише поглиблювати знання, а й набувати ключових фахових компетентностей щодо систематизації та структуризації інформації, формування особистої обґрунтованої позиції, самостійної дослідницької діяльності тощо.

Опанувавши увесь комплекс теоретико-методичного матеріалу навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки», здобувачі вищої освіти мають досягти програмних результатів навчання, передбачених освітньо-професійною програмою: «знати найважливіші факти історичного минулого українського народу й історії людства загалом, а також мати більш глибокі знання про певний історичний період або проблему (ПР1); розуміти загальні та специфічні риси історичного розвитку різних регіонів України, Європи та світу, фактори, що зумовлюють різноманіття культур і національних спільнот, ефективно співпрацювати з носіями різних історичних і культурних цінностей (ПР13)» [7, с. 13–14]. Окрім того, здобувачі мають знати основні закономірності й особливості соціально-політичного, економічного розвитку європейського й американського континентів і їхніх головних регіонів; розуміти основні закономірності й етапи історичного розвитку суспільств Європи й Америки, їх специфіку та сутність; аналізувати соціально-політичні й економічні процеси, що відбувалися в країнах Європи й Америки в новітній період, проводити паралелі з подібними процесами у країнах Азії й Африки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, специфіка методики викладання навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» полягає в комплексному підході, що передбачає інтеграцію теоретичних знань з практичною діяльністю й інтенсивною самостійною роботою здобувачів. Таке поєднання сприяє формуванню навичок аналітичного й критичного мислення, набуттю ґрунтовних знань і їх систематизації – якостей, необхідних для становлення кваліфікованого фахівця в галузі історії та археології.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на пошук нових оптимальних методик викладання навчальної дисципліни «Новітня історія країн Європи та Америки» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності «Історія та археологія», релевантних викликам сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Д. Методика викладання історії у вищій школі: специфіка та особливості. *Психолого-педагогічні науки*. 2025. № 2. С. 44–50. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-44-50>
2. Горохівський П. І. Вивчення курсу «Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі»: методичні рекомендації для магістрантів денної та заочної форми навчання. Умань: ПП Жовтий О., 2013. 84 с.
3. Горохівський П. І. Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі: курс лекцій: навчальний посібник для магістрантів денної та заочної форми навчання. Умань: ПП Жовтий О., 2012. 256 с.
4. Давидюк Р. П. Методика викладання історії у вищій школі: навчальний посібник. Рівне: РДГУ, 2018. 134 с.
5. Маринченко Г. М. Методика викладання історії у закладі вищої освіти: навчально-методичний посібник / автор-укладач Г. М. Маринченко. Миколаїв: ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. 292 с.
6. Методика викладання історії та історичних дисциплін. Словник-довідник: навчальний посібник / уклад. Л. Г. Яновська. Одеса: 2020. 100 с.
7. Історія, музеєзнавство та експертиза культурно-історичних цінностей: освітньо-професійна програма. Черкаси, 2024. 26 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1J_9A8j_3yJznB3RcnrQEsHV0C-9oq6XM/view (дата звернення: 24.09.2025).
8. Новітня історія країн Європи та Америки: практикум з дисципліни для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності «Історія та археологія» / упоряд. Ю. Ю. Ілляшенко; М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: ЧДТУ, 2025. 42 с.
9. Терещенко Т. Новітня історія країн Західної Європи та Північної Америки (1918–1945 рр.): навчальний посібник. Черкаси, 2025. 248 с.
10. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.
11. Moncrieffe M. Emerging issues and trends in education. *Educational Review*. 2018. Vol. 71(3). P. 399–400. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1507302>
12. Moncrieffe M. L. Teaching history and the changing nation state: transnational and intranational perspectives. *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43(1). P. 124–126. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1272735>
13. Wansink B., Akkerman S., Wubbels T. Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 2016. Vol. 49(5). P. 640–662. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107>
14. Wansink B., Akkerman S., Zuiker I., Wubbels T. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*. 2018. Vol. 46(4). P. 495–527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

Illiashenko Yu. Yu.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of History and Law
Cherkasy State Technological University
Cherkasy, Ukraine*

E-mail: yuliya19.72@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3886-5398

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TEACHING
THE ACADEMIC DISCIPLINE
“MODERN HISTORY OF EUROPEAN AND AMERICAN COUNTRIES”
FOR BACHELOR'S DEGREE STUDENTS
OF SPECIALITY “HISTORY AND ARCHEOLOGY”**

Abstract

The article highlights specific aspects of the teaching methodology for the academic discipline “Modern History of European and American Countries”, which is based on integrating theoretical knowledge, practical activities, and active independent work of higher education students. Emphasis is placed on the importance of a comprehensive approach to students' mastery of the subject, which is mandatory for study within the framework of Bachelor's training in the specialty “History and Archeology”. The author's own methodology is presented, which involves combining diverse teaching methods during both in-class sessions and in the organization of students' independent work, an approach that has been tested at Cherkasy State Technological University.

The necessity of activating the educational process by establishing a dialogue between the instructor and students during lectures and seminars is stressed. Discussions on problematic issues are recognized as the optimal approach for dialogue, during which students acquire skills in arguing their own opinions and searching for scientific facts to support them. The significance of seminar classes is underlined, preparation for which requires systematic searching and summarizing of materials, thus contributing to the development of students' research qualities. The importance of independent work is established as one of the key factors for deepening knowledge and acquiring professional competencies in information systematization, structuring, forming a personal reasoned position, and individual research activity. A range of exercises designed for independent completion is described, including creating or filling out tables, constructing logical schemes, writing essays, working with outline maps, compiling dictionaries, studying historical sources, and preparing presentations and term papers. Specific examples of assignments within the topic “The International Situation after World War I” are provided.

Key words: *academic discipline, modern history of European and American countries, higher education students, teaching methodology, higher school, specialty “History and Archeology”.*

References

1. Boiko, O. D. (2025). Metodyka vykladannia istorii u vyshchii shkoli: Spetsyfika ta osoblyvosti [The methodology of teaching history in higher education: Specificity and features]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and Pedagogical Sciences*, (2), 44–50. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-44-50> [in Ukrainian].
2. Horokhivskyi, P. I. (2013). *Iyvchennia kursu “Metodyka vykladannia istorichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli”* [Studying the course “Methods of teaching historical disciplines in higher education”]. Uman: PP Zhovtyi O. [in Ukrainian].
3. Horokhivskyi, P. I. (2012). *Metodyka vykladannia istorichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Methods of teaching historical disciplines in higher education]. Uman: PP Zhovtyi O. [in Ukrainian].
4. Davydiuk, R. P. (2018). *Metodyka vykladannia istorii u vyshchii shkoli* [Methods of teaching history in higher education]. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
5. Marynchenko, H. M. (2021). *Metodyka vykladannia istorii u zakladi vyshchoi osvity* [Methods of teaching history in a higher education institution]. Mykolaiv: OLDI-PLIUS [in Ukrainian].
6. Yanovska, L. H. (Comp.). (2020). *Metodyka vykladannia istorii ta istorichnykh dystsyplin. Slovnyk – dovidnyk* [Methods of teaching history and historical disciplines. Dictionary – reference book]. Odesa [in Ukrainian].
7. Osvitno-profesiina prohrama “Istoriia, muzeieznavstvo ta ekspertyza kulturno-istorichnykh tsinnosti” [Educational and professional program “History, museology and examination of cultural and historical values”]. (2024). Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1J_9A8j_3yJznB3RcnrQEsHV0C-9oq6XM/view [in Ukrainian].
8. Illiashenko, Yu. Yu. (Comp.). (2025). *Praktykum z dystsypliny “Novitnia istoriia krain Yevropy ta Ameryky” dlia zdobuvachiv osvitnoho stupenia bakalavra spetsialnosti “Istoriia ta arkeolohiia”* [Practicum on the discipline “Modern history of European and American countries” for bachelor's degree students of the specialty “History and archeology”]. Cherkasy: ChSTU [in Ukrainian].
9. Tereshchenko, T. (2025). *Novitnia istoriia krain Zakhidnoi Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky (1918–1945 rr.)* [Modern history of the countries of Western Europe and North America (1918–1945)]. Cherkasy [in Ukrainian].
10. Yakovenko, H. H. (2017). *Metodyka navchannia istorii* [Methodology of teaching history]. Kharkiv: Vydavnytstvo KhNADU [in Ukrainian].
11. Moncrieffe, M. (2018). Emerging issues and trends in education. *Educational Review*, 71(3), 399–400. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1507302> [in English].
12. Moncrieffe, M. L. (2017). Teaching history and the changing nation state: Transnational and intranational perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 124–126. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1272735> [in English].
13. Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640–662. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107> [in English].
14. Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439> [in English].

Отримано: 26.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-17>
УДК 811.111'322.4

Карпіна О. О.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Луцьк, Україна
E-mail: karpina@vnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-9520-074X

Калиновська І. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри прикладної лінгвістики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Луцьк, Україна
E-mail: kalynovska@vnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-3406-1456

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ

Анотація

Статтю присвячено аналізу практико-орієнтованого підходу до формування перекладацької компетентності під час підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Філологія». Актуальність дослідження зумовлено необхідністю подолання невідповідності між усе більшими вимогами ринку праці до володіння техніками машинного перекладу та підходами до професійної підготовки лінгвістів-перекладачів.

Дослідження підкреслює важливість використання практико-орієнтованого підходу до формування перекладацької компетентності в аспекті оцінювання якості машинного перекладу, який є ефективним інструментом підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі перекладу.

Навчальна практика з машинного й автоматизованого перекладу, організована на засадах експерименту, забезпечує органічне поєднання теоретичних знань, технічних навичок і практичного досвіду, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Оцінювання якості машинного перекладу за метрикою HTER виходить за межі базового технічного вміння й стає інструментом формування комплексної перекладацької компетентності. Робота з метрикою розвиває лінгвістичну, дискурсивну, когнітивну компетентності, а також формує критичне мислення, аналітичні навички та здатність до об'єктивного оцінювання перекладацьких рішень. Робота з різногалузевими текстами дає здобувачам освіти змогу сформулювати емпірично обґрунтоване уявлення про можливості й обмеження систем машинного перекладу, розвинути здатність передбачати проблемні моменти та приймати обґрунтовані рішення щодо вибору перекладацьких стратегій.

Практико-орієнтований підхід до формування перекладацької компетентності через оцінювання якості машинного перекладу відповідає сучасним тенденціям розвитку перекладацької освіти, які акцентують необхідність проведення навчальної практики в реальних умовах, колаборації та рефлексії. Цей підхід сприяє підготовці фахівців, здатних адаптуватися до швидких змін, критично оцінювати нові інструменти й ухвалювати обґрунтовані рішення.

Ключові слова: практико-орієнтований підхід, підготовка бакалаврів, машинний переклад, оцінювання якості, HTER, перекладацька компетентність, навчальна практика.

Вступ. Перекладацька діяльність трансформується під впливом інформаційних технологій, що вимагає перегляду підходів до її формування. Інтеграція технологій машинного перекладу (далі – МП) зумовлює потребу розвитку в здобувачів вищої освіти не лише перекладацьких навичок, а й здатності ефективно взаємодіяти із системами МП, критично оцінювати їхні результати й ухвалювати обґрунтовані рішення щодо їх використання.

Формування перекладацької компетентності в умовах цифрової трансформації потребує практико-орієнтованого підходу, який забезпечує поєднання теоретичних знань, технічних навичок і практичного досвіду. Оцінювання якості МП стає не лише технічним умінням, а й комплексною компетентністю, що включає лінгвістичний аналіз, критичне мислення, розуміння галузевої специфіки текстів і здатність до рефлексії щодо власних перекладацьких рішень.

Актуальність дослідження визначено невідповідністю між усе більшими вимогами ринку праці до володіння техніками МП та підходами до професійної підготовки лінгвістів-перекладачів. Здобувачі вищої освіти часто засвоюють знання про МП фрагментарно, без практичного досвіду роботи з метриками оцінювання якості й без розуміння їх місця у формуванні перекладацької компетентності.

Мета статті – проаналізувати практико-орієнтований підхід до формування перекладацької компетентності лінгвістів-перекладачів в аспекті оцінювання якості машинного перекладу й обґрунтувати його роль у підготовці конкурентоспроможних фахівців у галузі перекладу.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідники активно вивчають різні аспекти оцінювання якості машинного перекладу: критерії та метрики оцінювання якості машинного перекладу [1; 5; 6; 7]; особливості застосування метрик помилок в індустрії лінгвістичних послуг [1; 2]; адаптацію традиційних моделей оцінювання для постредагування машинного перекладу [1; 10]. У дослідженнях розкрито підходи до оцінювання якості машинного перекладу, а також запропоновано як автоматизовані метрики (BLEU, METEOR, TER, NTER), так і методи оцінювання людиною [5; 6; 7].

В аналізованих публікаціях дослідники порівнюють ефективність систем машинного перекладу в різних галузях – юриспруденції, медицині, технічній документації [2; 4; 6]. Установлено, що якість машинного перекладу залежить від специфіки предметної галузі й типу тексту [1; 2]. Науковці наголошують на необхідності системного впровадження метрик перекладацьких помилок для управління якістю на всіх етапах перекладацького процесу [1], а також підкреслюють важливість постредагування [2; 4; 6; 10].

Аналіз викликів контекстуально відповідних перекладів підкреслює обмеження сучасних систем МП у розпізнаванні культурних, прагматичних і ситуативних аспектів тексту [7; 8]. Системи машинного перекладу часто не спроможні впоратися з питаннями культурної адаптації та передачі стилістичних особливостей спеціалізованих текстів, що робить формування навичок критичного мислення важливим складником перекладацької компетентності.

Виклад основного матеріалу. Перекладацька компетентність у сучасному розумінні є багатокомпонентною структурою, яка включає взаємопов'язані компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності. У контексті освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» формування перекладацької компетентності базується на інтегративному підході [6], що передбачає органічне поєднання перекладацьких навичок із технічними компетентностями.

Лінгвістична компетентність охоплює глибоке знання мов оригіналу та перекладу, правильне використання граматики, лексики, синтаксису й стилістики. У контексті роботи з машинним перекладом лінгвістична компетентність набуває нового виміру: здатності аналізувати лінгвістичні помилки систем МП та приймати обґрунтовані рішення щодо їх виправлення.

Текстова (дискурсивна) компетентність передбачає вміння працювати з різними типами текстів, аналізувати їх структуру, логіку та функції. Під час роботи з МП цю компетентність виявлено в здатності оцінювати, наскільки машинний переклад відповідає дискурсивним нормам цільової мови та комунікативним намірам автора оригіналу.

Когнітивна компетентність (здатність швидко сприймати, обробляти й переформулювати інформацію) є критично важливою для ефективного постредагування машинного перекладу. Робота з метриками оцінювання якості МП розвиває когнітивні навички класифікації помилок, швидкого прийняття рішень та аналітичного мислення.

Технічна компетентність у сучасних умовах стає невід'ємним складником професійної підготовки лінгвістів-перекладачів: уміння працювати із системами МП, метриками оцінювання якості, інструментами постредагування й термінологічними базами є обов'язковим для конкурентоспроможності на ринку праці.

Рефлексивна компетентність (здатність до критичного осмислення власних перекладацьких рішень і професійного розвитку) формується через систематичну роботу з оцінювання якості перекладу. Аналіз типів помилок, порівняння результатів різних систем МП, обґрунтування редакторських правок сприяють розвитку професійної саморефлексії.

Практико-орієнтований підхід до формування цих компетентностей передбачає створення навчальних ситуацій, що максимально наближені до професійної діяльності й вимагають інтеграції різних компонентів перекладацької компетентності.

Навчальна практика з машинного й автоматизованого перекладу освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» реалізовує принципи практико-орієнтованого підходу через створення навчального експерименту. Структура практики відображає логіку професійної діяльності сучасного лінгвіста-перекладача та забезпечує послідовний розвиток усіх компонентів перекладацької компетентності.

Етап створення перекладацького корпусу формує навички професійної роботи з текстами різних галузей. Вимога самостійного добору 60 речень (по 20 з юридичної, науково-технічної та наукової публіцистики) розвиває здатність до критичного відбору матеріалу, розуміння галузевої специфіки й усвідомлення різноманіття перекладацьких завдань. Обмеження щодо тривалості речень (15–25 слів) забезпечує оптимальну складність для детального аналізу, при цьому кожне речення стає окремим дослідницьким кейсом.

Етап перекладу у двох системах МП (Google Translate та DeepL) формує практичні навички роботи з техніками МП та закладає основу для порівняльного аналізу. Організація процесу перекладу (почергове опрацювання кожного речення, збереження контекстуальної цілісності) розвиває розуміння особливостей функціонування систем МП та їх чутливості до контексту.

Етап постредагування є ключовим у формуванні перекладацької компетентності, оскільки вимагає інтеграції лінгвістичних знань, дискурсивного аналізу, когнітивних навичок і критичного мислення. Орієнтація на три основні критерії якості перекладу (відсутність граматичних помилок, максимальне відтворення змісту оригіналу, милозвучність тексту) формує цілісне розуміння адекватності перекладу. Принцип мінімального втручання в машинний переклад розвиває професійну етику й розуміння економічної ефективності роботи з МП.

Етап оцінювання якості за метрикою HTER [9] трансформує інтуїтивне розуміння якості перекладу в систематичний аналіз. Необхідність класифікації кожного виправлення за типом (insertion, deletion, substitution, shift) розвиває аналітичне мислення й увагу до деталей. Обрахування кількісних показників якості формує навички об'єктивного оцінювання перекладацьких рішень і доказового обґрунтування суджень.

Метрика HTER (Human-targeted Translation Edit Rate) у контексті навчальної практики виконує функцію не лише інструменту оцінювання, а й засобу формування комплексної перекладацької компетентності. Робота з метрикою розвиває кілька взаємопов'язаних аспектів професійної компетентності. По-перше, класифікація редакторських правок формує розуміння виду перекладацьких трансформацій. Здобувачі освіти навчаються розрізняти типи помилок (лексичні, граматичні, стилістичні, дискурсивні) та усвідомлювати їх вплив на адекватність перекладу. Це сприяє розвитку лінгвістичної та дискурсивної компетентностей, а також формує основу для роботи з термінологічними базами й системами контролю якості.

По-друге, кількісне оцінювання якості перекладу розвиває об'єктивність суджень. Перехід від суб'єктивних оцінок («гарний/поганий переклад») до конкретних числових показників формує наукове мислення та здатність до доказового обґрунтування професійних рішень. Це є критично важливим для майбутньої роботи з клієнтами, де необхідно аргументувати вибір перекладацьких стратегій та обґрунтовувати витрати часу на постредагування.

По-третє, необхідність створення еталонного перекладу через постредагування розвиває відповідальність за кінцевий результат і професійну етику. Здобувачі освіти усвідомлюють, що еталонний переклад стає мірилом якості машинного перекладу, він має бути бездоганним. Це формує високі стандарти професійної діяльності й критичне ставлення до перекладу.

По-четверте, обрахування середніх показників якості для різних галузей і систем МП розвиває аналітичні навички та здатність до узагальнення емпіричних даних. Здобувачі освіти навчаються виявляти закономірності, формулювати висновки й презентувати результати дослідження в структурованому вигляді, що є важливим складником рефлексивної компетентності й готовності до професійного розвитку.

Робота з текстами трьох різних галузей (юридичної, науково-технічної, наукової публіцистики) у рамках навчальної практики є стратегічним рішенням, спрямованим на формування професійної гнучкості й адаптивності лінгвістів-перекладачів. Галузевий підхід розвиває кілька важливих компонентів перекладацької компетентності.

Юридичні тексти з термінологічною насиченістю, складними синтаксичними конструкціями та високими вимогами до точності перекладу створюють унікальні виклики для систем МП. Робота з юридичною тематикою формує розуміння меж можливостей машинного перекладу й необхідності ретельного постредагування у випадку спеціалізованих текстів. Аналіз помилок МП у юридичних текстах розвиває увагу до термінологічної точності й розуміння юридичного дискурсу.

Науково-технічні тексти, що їх схарактеризовано стандартизованою термінологією та чіткою структурою викладу, часто демонструють вищу якість машинного перекладу. Робота з такими текстами формує розуміння ситуацій, коли використання МП з подальшим постредагуванням є оптимальною стратегією з погляду ефективності й розвиває навички прийняття обґрунтованих рішень щодо вибору перекладацьких технік.

Наукова публіцистика, що поєднує суворість наукового стилю з елементами популяризації, вимагає від перекладача балансування між точністю термінологічного перекладу та доступністю викладу. Аналіз роботи систем МП з такими текстами розвиває дискурсивну компетентність і розуміння комунікативних функцій тексту.

Порівняльний аналіз якості МП у різних галузях через обрахування середніх показників HTER дає змогу здобувачам освіти сформулювати емпірично обґрунтоване уявлення про сильні та слабкі сторони різних систем МП. Виявлення закономірностей (наприклад, нижчі показники HTER для технічних текстів порівняно з юридичними) формує професійну інтуїцію та здатність передбачати потенційні проблемні моменти при роботі з новими текстами.

Галузевий підхід також розвиває міжкультурну компетентність, оскільки кожна галузь має культурно зумовлені особливості дискурсу. Розуміння цих особливостей і їх впливу на якість машинного перекладу є важливим складником професійної компетентності сучасного перекладача.

Індивідуальний характер навчального експерименту формує професійну ідентичність і відповідальність за результати власної роботи. Кожен здобувач освіти створює унікальний дослідницький проект, самостійно приймає рішення на всіх етапах: від добору матеріалу до формулювання висновків, що дає можливість розвинути дослідницьку компетентність і готовність до безперервного професійного навчання.

Систематична робота з оцінюванням якості машинного перекладу формує рефлексивну компетентність – здатність до критичного осмислення власної перекладацької діяльності й усвідомленого професійного розвитку. Рефлексія проявляється на кількох рівнях навчальної практики. На рівні конкретного перекладацького рішення рефлексія відбувається через необхідність обґрунтування кожного виправлення. Класифікація правки за типом (установлення, вилучення, заміна, перестановка) потребує усвідомлення природи помилки й аргументації необхідності її виправлення, формує звичку критично оцінювати перекладацькі рішення й шукати оптимальні варіанти.

На текстовому рівні рефлексія проявляється через аналіз загальної якості перекладу та виявлення системних проблем. Обчислення показника HTER для кожного речення дає змогу побачити, які типи текстів чи синтаксичних конструкцій викликають найбільше труднощів у систем МП, а також формує стратегічне мислення та здатність передбачати проблемні моменти.

Крім того, рефлексія відбувається під час порівняльного аналізу середніх показників якості для різних предметних галузей. Виявлення закономірностей (наприклад, постійно нижчі показники HTER для одного типу текстів) спонукає до осмислення причин цих відмінностей і формує розуміння специфіки перекладу в різних галузях.

На рівні систем МП рефлексія проявляється через порівняння результатів роботи Google Translate та DeepL. Аналіз переваг і недоліків кожної системи формує критичне ставлення до перекладацьких технік і розуміння необхідності обґрунтованого вибору інструментів залежно від завдання.

Підсумкова рефлексія під час підготовки звіту про практику інтегрує досвід роботи на всіх попередніх рівнях. Формулювання висновків про якість роботи систем МП, узагальнення спостережень щодо галузевої специфіки, обґрунтування власної позиції щодо доцільності використання машинного перекладу формують цілісну практичну підготовку. Здобувачі освіти усвідомлюють себе не просто користувачами технологій, а професіоналами, здатними критично оцінювати ці технології та приймати обґрунтовані рішення щодо їх використання.

Рефлексивна компетентність стає основою для професійного зростання після завершення навчальної практики. Звичка критично аналізувати власну роботу, систематично оцінювати якість перекладу, виявляти закономірності й формулювати узагальнення є невід'ємним складником успішної професійної діяльності у сфері перекладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Практико-орієнтований підхід до формування перекладацької компетентності в аспекті оцінювання якості машинного перекладу є ефективним інструментом підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі перекладу. Навчальна практика з машинного й автоматизованого перекладу, організована на засадах експерименту, забезпечує органічне поєднання теоретичних знань, технічних навичок і практичного досвіду, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Оцінювання якості машинного перекладу за метрикою HTER виходить за межі простого технічного уміння, стає інструментом формування комплексної перекладацької компетентності. Робота з метрикою розвиває лінгвістичну, дискурсивну, когнітивну компетентності, а також формує критичне мислення, аналітичні навички та здатність до об'єктивного оцінювання перекладацьких рішень.

Практико-орієнтований підхід до формування перекладацької компетентності через оцінювання якості машинного перекладу відповідає сучасним тенденціям розвитку перекладацької освіти й підкреслює необхідність проведення практики в реальних умовах, колаборації та рефлексії. Цей підхід сприяє підготовці фахівців, здатних адаптуватися до швидких змін, критично оцінювати нові інструменти й ухвалювати обґрунтовані рішення.

Перспективами подальших досліджень є порівняльний аналіз ефективності різних метрик оцінювання якості МП у формуванні перекладацької компетентності, розроблення інтегративних навчальних матеріалів, що поєднують роботу з машинним перекладом та іншими видами перекладацької діяльності, а також дослідження можливостей використання автоматичних метрик оцінювання як додаткового інструмента формування аналітичних навичок здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. С., Негрієнко М. С. Управління якістю постредагування машинного перекладу у виробничому процесі локалізації. Наукові записки. Серія «Філологічні науки». 2025. Вип. 2(213). С. 200–205. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-213-27>.
2. Гудмянян А., Мишко А., Брай А. Оцінка адекватності машинного перекладу письмових спеціалізованих текстів. *Advanced Linguistics*. 2023. № 12. С. 67–78. <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.12.291604>.
3. Калиновська І., Рогач О., Карпіна О. Інтегративний підхід до викладання усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 82. Том 1. С. 53–56. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.8>.
4. Ольховська А. С., Андрущенко Ю. Ю. Експериментальне дослідження впливу машинного перекладу на якість перекладу. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов». 2024. Вип. 99. С. 76–80. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-09>.
5. Рябова К. До питання про основні критерії оцінки машинного перекладу. Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія»: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. № 57. С. 65–71. <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2023.57.8>.
6. Karpina O. Evaluating the quality of machine translation output with HTER in domain-specific textual environment. *Лінгвістичні студії*. 2023. Вип. 46. С. 85–99. <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2023.46.8>.
7. Freitag M., et al. Experts, Errors, and Context: A Large-Scale Study of Human Evaluation for Machine Translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*. 2021. Vol. 9. P. 1460–1474. https://doi.org/10.1162/tac1_a_00437.
8. Naveen P., Trojovský P. Overview and Challenges of Machine Translation for Contextually Appropriate Translations. *IScience*. 2024. Vol. 27. Issue 10. 110878. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878>.
9. Snover M., et al. A Study of Translation Edit Rate with Targeted Human Annotation. *Proceedings of the 7th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas: Technical Papers*. 2006. P. 223–231. <https://aclanthology.org/2006.amta-papers.25.pdf>.
10. Yulianto A., Supriatnaningsih R. Google Translate vs. DeepL: A Quantitative Evaluation of Close-Language Pair Translation (French to English). *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*. 2021. Vol. 9(2). P. 109–127. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol9.2.9.2021>.

Karpina O. O.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Applied Linguistics
Lesya Ukrainka Volyn National University
Lutsk, Ukraine*

E-mail: karpina@vnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-9520-074X

Kalynovska I. M.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Applied Linguistics
Lesya Ukrainka Volyn National University
Lutsk, Ukraine*

E-mail: kalynovska@vnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-3406-1456

PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE: EVALUATING THE QUALITY OF MACHINE TRANSLATION

Abstract

The article is devoted to the analysis of a practice-oriented approach to the formation of translation competence in the training of first (bachelor's) level higher education students majoring in Philology. The relevance of the study is determined by the need to overcome the discrepancy between the growing demands of the labour market for machine translation techniques and approaches, and professional training of linguists and translators.

The study emphasizes the importance of using a practice-oriented approach to the formation of translation competence through a system of machine translation quality assessment, which is an effective tool for training competitive specialists in the field of translation. The training practice in machine and automated translation, organised on an experimental basis, provides an organic combination of theoretical knowledge, technical skills and practical experience that meets the requirements of the modern labour market. Assessing the quality of machine translation using HTER metrics goes beyond simple technical skills and becomes a tool for developing comprehensive translation competence. Working with metrics develops linguistic, discursive and cognitive competence, as well as critical thinking, analytical skills and the ability to objectively evaluate translation decisions. Working with texts from various fields allows students to form an empirically grounded understanding of the capabilities and limitations of machine translation systems, develop the ability to anticipate problems and make informed decisions about the choice of translation strategies.

A practice-oriented approach to developing translation competence through the evaluation of machine translation quality is in line with current trends in translation education, which emphasise the need for practical training in real-life conditions, collaboration and reflection. This approach contributes to the training of specialists who are able to adapt to rapid changes, critically evaluate new tools and make informed decisions.

Key words: practice-oriented approach, bachelor's degree training, machine translation, quality evaluation, translation competence, training practice, HTER.

References

1. Bondarenko, O. S., & Nehriienko, M. S. (2025). Upravlinnia yakistiu postredahuvannia mashynnoho perekladu u vyrobnychomu protsesi lokalizatsii [Quality management of machine translation post-editing in the production process of localization]. *Naukovi zapysky [Research Bulletin]*, 2 (213), 200–205. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-213-27> [in Ukrainian].
2. Hudmanian, A., Myshko, A., & Brai, A. (2023). Otsinka adekvatnosti mashynnoho perekladu pysmovykh spetsializovanykh tekstiv [Evaluation of adequacy of machine translation of written specialized texts]. *Advanced Linguistics*, (12), 67–78. <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.12.291604> [in Ukrainian].
3. Kalynovska, I., Rohach, O., & Karpina, O. (2025). Intehratyvnyi pidkhid do vykladannia usnoho, pysmovoho, mashynnoho ta avtomatyzovanoho perekladu [Integrative approach to teaching oral, written, machine and computer-assisted translation]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 82(1), 53–56. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.8> [in Ukrainian].
4. Olkhovska, A. S., & Andrushchenko, Yu. Yu. (2024). Eksperymentalne doslidzhennia vplyvu mashynnoho perekladu na yakist perekladu [Experimental study of the impact of machine translation on translation quality]. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching]*, (99), 76–80. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-09> [in Ukrainian].
5. Riabova, K. (2024). Do pytannia pro osnovni kryterii otsinky mashynnoho perekladu [On the main criteria for machine translation evaluation]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya "Filolohiia" [Problems of Humanities: a Collection of Scientific Works. Philology Series]*, (57), 65–71. <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2023.57.8> [in Ukrainian].
6. Karpina, O. (2023). Evaluating the quality of machine translation output with HTER in domain-specific textual environment. *Linguistic Studies*, (46), 85–99. <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2023.46.8> [in English].
7. Freitag, M., et al. (2021). Experts, errors, and context: A large-scale study of human evaluation for machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 1460–1474. https://doi.org/10.1162/tac1_a_00437 [in English].

8. Naveen, P., & Trojovský, P. (2024). Overview and challenges of machine translation for contextually appropriate translations. *iScience*, 27 (10). Article 110878. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878> [in English].

9. Snover, M., et al. (2006). A study of translation edit rate with targeted human annotation. *Proceedings of the 7th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas: Technical Papers*, 223–231. <https://aclanthology.org/2006.amta-papers.25.pdf> [in English].

10. Yulianto, A., & Supriatnaningsih, R. (2021). Google Translate vs. DeepL: A quantitative evaluation of close-language pair translation (French to English). *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 9 (2), 109–127. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol9.2.9.2021> [in English].

Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-18>
УДК 796.894.000.57:796.015.1

Півень О. Б.

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
завідувач кафедри атлетизму та силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури
Харків, Україна
E-mail: piven_oleksandr@ukr.net
ORCID: 0000-0002-2490-5205

Орлов А. А.

доктор філософії,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізький національний університет
Запоріжжя, Україна
E-mail: orlov105@ukr.net
ORCID: 0000-0003-1044-7191

Канунова Л. В.

кандидат наук з фізичної виховання і спорту,
доцент кафедри атлетизму та силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури
Харків, Україна
E-mail: lkanunova17@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4869-4844

Джим В. Ю.

доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
професор кафедри атлетизму та силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури
Харків, Україна
E-mail: djimvictor@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4869-4844

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КУТІВ БІОЛАНОК ТАЗОСТЕГНОВОГО СУГЛОБУ ЗМАГАЛЬНОЇ ВПРАВИ ПОШТОВХУ У СПОРТСМЕНОК-ВАЖКОАТЛЕТОК РІЗНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTI

Анотація

Результативність жіночого поштовху критично залежить від кутової кінематики тазостегнового суглобу (вертикальність прискорення грифа, стабільність фіксації, безпечність). Через фрагментарність даних саме щодо жіночого jerk необхідний систематичний аналіз кутів і часових характеристик тазостегнового суглобу для оптимізації техніки та тренувального процесу. Мета дослідження полягала у визначенні змін кутів тазостегнового суглобу під час виконання змагальної вправи «поштовх класичний» у важкоатлеток залежно від рівня підготовленості в умовах багаторічної підготовки. У вибірці – 64 спортсменки першої групи вагових категорій (до 53 кг), які протягом чотирьох етапів (12, 14, 17, 20 років) проходили навчально-тренувальний процес у ДЮСШ м. Харкова та м. Ромни. Біомеханічний аналіз здійснювали відеореєстрацією з показовою обробкою в Dartfish; оцінювали кут ϕ (градуси) відносно горизонталі в десяти фазах поштовху за навантаження 80% від максимальної піднятої ваги. Кожна спортсменка виконувала по 10 повторів у стані відновлення; статистичну обробку проводили параметричними методами (перевірка нормальності та t-критерій Стьюдента). Встановлено виражену позитивну динаміку кутових характеристик із переходом від молодших до старших етапів у фазах: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10 ($p < 0,001$). Сукупність змін відображає оптимізацію позуальної рівноваги, «економізацію» положень стегна в ключових фазах і підвищення надійності прийому та фіксації штанги. Найбільші відмінності виявлено між 12- та 20-річними групами, між суміжними етапами зрушення мали помірний або вибірково-характер. Отримані дані підтверджують ефективність застосування відеоаналізу в Dartfish для фазового контролю техніки та можуть бути використані для індивідуалізації корекції кутів тазостегнового суглобу (передусім у F1–F4 і F7–F10) з урахуванням етапу підготовки і спортивної кваліфікації.

Ключові слова: важка атлетика, поштовх класичний, кут тазостегнового суглобу, просторово-часові характеристики, відеоаналіз, Dartfish, багаторічна підготовка, спортивна кваліфікація.

Вступ. Технічна результативність поштовху у жіночій важкій атлетиці значною мірою визначається кінематикою тазостегнового суглоба – координацією згинання та розгинання стегна в сагітальній площині у фазах «дипу», «драйву», прийому та фіксації штанги. Саме кутові параметри в кульшовому суглобі задають ефективність передавання імпульсу від проксимальних ланок до грифа, впливають на вертикальність прискорення та стабільність опори у момент фіксації. Невідповідна робота у тазостегновому суглобі супроводжується зайвими горизонтальними зсувами траєкторії, порушенням «бар-боді» взаємного розташування та зростанням навантаження на колінні структури, що робить кутові показники стегна критичними як для ефективності, так і для безпеки виконання поштовху [9, с. 332; 12, с. 752].

Порівняльні дослідження варіантів поштовху демонструють систематичні між стильові відмінності у кутових характеристиках кульшового та колінного суглобів. Зокрема, для випадового поштовху описано більші кути в тазостегновому та колінному суглобах, більшу вертикальну висоту грифа та коротшу тривалість активної опори порівняно з присідним поштовхом, що інтерпретують як наслідок більшої амплітуди та «силової» реалізації розгинання стегна у фазі драйву. Такі відмінності безпосередньо вказують на чутливість кульшової кінематики до технічного стилю виконання вправи [9, с. 332; 7, с. 27; 16, с. 135].

Разом із тим, література, сфокусована саме на кутах у тазостегновому суглобі під час jerk у жінок, ще обмежена. Більшість праць висвітлює траєкторію грифа, часо-просторові змінні або зосереджується на ривку та поштовху «clean», тоді як jerk розглядається опосередковано. Порівняльні аналізи підйомів (jerk, back jerk, вертикальний стрибок) підтверджують провідну роль потрійного розгинання (стегно-коліно-гомільково-ступневий) у формуванні вертикальної швидкості грифа, підкреслюючи значення координованої роботи кульшового суглоба, однак дані за статтю й рівнем кваліфікації подані фрагментарно [9, с. 332; 12, с. 752; 18, с. 2124].

Дослідження зі статевими та кваліфікаційними порівняннями засвідчують, що профілі кутів у великих суглобах (включно з кульшовим) відрізняються між рівнями майстерності та між чоловіками й жінками, проте ці результати частіше отримано на поштовху та першій тязі або у змішаних вибірках, тож їх екстраполяція на жіночий jerk потребує обережності. Це підсилює потребу в таргетованому аналізі стегнової кінематики саме у спортсменок різної підготовленості [3, с. 106; 4, с. 100; 7, с. 63; 9, с. 332; 10, с. 86].

Таким чином, систематичний аналіз тазостегнового кута в поєднанні з часовими характеристиками є важливим напрямом підвищення ефективності тренувального процесу у важкій атлетиці.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Мета дослідження: є проведення порівняльного біомеханічного аналізу кутів тазостегнового суглоба змагальної вправи поштовху у спортсменок-важкоатлеток на різних етапах багаторічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ХТЗ» та Комунальному закладі «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ім. П. Калнишевського» (м. Ромни). У дослідженні взяли участь 64 спортсменки-важкоатлетки віком від 10 до 21 років, першої групи вагових категорій (до 53 кг), з яких було сформовано чотири групи спортсменок, відповідно до етапів багаторічної підготовки. Перша група – (12-річні спортсменки) етапу початкової підготовки: (22 спортсменки); друга група етапу попередньо-базової підготовки – (14-річні спортсменки) – 18 дівчат. Третя група етапу спеціалізованої-базової підготовки – (17-річні спортсменки) – 13 дівчат. Четверта група етапу підготовки до вищих досягнень – (20-річні спортсменки) – 11 дівчат. Спортсменки дали згоду на участь у дослідженні.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; метод біомеханічного аналізу; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Метод біомеханічного аналізу: для визначення аналізу техніки виконання змагальної вправи у важкій атлетиці, часу виконання руху, а також тазостегнових суглобів, за кожною фазовою структурою елементів техніки проведено відеозйомку спортсменок чотирьох груп спортивної кваліфікації, які виконували змагальну вправу важкої атлетики – поштовх класичний. Кожна фаза змагальної вправи була детально проаналізована за допомогою комп'ютерної програми Dartfish, враховуючи час виконання вправи, тазостегнових суглобів виконання у кожній фазі елемента техніки. Цей підхід дозволив виявити як слабкі сторони, так і покращення в техніці виконання змагальної вправи у важкій атлетиці серед спортсменок важкоатлеток різної спортивної кваліфікації на етапах багаторічної підготовки.

У межах проведеного дослідження було здійснено біомеханічний аналіз фазової структури основних елементів техніки змагальної вправи «поштовх класичний» серед важкоатлеток різного рівня підготовленості. Об'єктом аналізу стали спортсменки, які представляли чотири етапи багаторічної підготовки: Перша група – (12-річні спортсменки) етапу початкової підготовки: (22 спортсменки); друга група етапу попередньо-базової підготовки – (14-річні спортсменки) – 18 дівчат. Третя група етапу спеціалізованої-базової підготовки – (17-річні спортсменки) – 13 дівчат. Четверта група етапу підготовки до вищих досягнень – (20-річні спортсменки) – 11 дівчат, що дозволило охопити загалом 64 важкоатлеток із різним рівнем технічної майстерності та фізичної підготовленості. Біомеханічний аналіз проводився на основі виконання змагальної вправи з навантаженням, еквівалентним 80% від максимальної піднятої ваги, що дозволяло моделювати технічну структуру рухів у помірному режимі без надмірного впливу втоми.

Кожна спортсменка виконувала серію з десяти повторів у стані відновлення, що забезпечило репрезентативність та надійність отриманих даних. Для фіксації та аналізу рухової активності застосовувалося програмне забезпечення Dartfish, яке дозволяло здійснювати покадрову обробку відеоматеріалу з точним визначенням ключових біомеханічних параметрів. Оцінювались кутові характеристики тазостегнового суглобу. Крім того, фіксувався часовий інтервал проходження кожної фази вправи, що дало змогу комплексно охарактеризувати просторово-часову структуру поштовху класичного.

Застосований підхід забезпечив можливість виявлення як спільних характеристик техніки серед усіх груп, так і відмінностей, зумовлених рівнем спортивної майстерності. Особливу увагу було приділено типовим технічним похибкам, які найчастіше зустрічались у спортсменок етапу початкової підготовки та попередньо-базової підготовки. Аналіз отриманих результатів дозволив визначити основні напрямки корекції техніки та обґрунтувати доцільність використання окремих підготовчих і спеціальних вправ у тренувальному процесі важкоатлеток на різних етапах багаторічного вдосконалення.

Статистичний аналіз. Для аналізу фактичного матеріалу використовувалася математична обробка отриманих даних, що містила параметричні методи. Відповідність нормальному розподіленню вибірки проводилася за допомогою тесту Колмогорова-Смірнова, при відсутності вірогідності похибки відхилення реальної вибірки від нормального розподілу ($p > 0,05$), розподіл вважався нормальним, що дозволило використовувати такі параметричні методи як t -критерія Стюдента.

Розрахунок середніх арифметичних значень за відповідною формулою 1:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \quad (1)$$

Похибка середнього визначається як стандартне відхилення, поділене на квадратний корінь з кількості спостережень. Формула для розрахунку похибки середнього (standard error of the mean) має такий вигляд:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \quad (2)$$

де: m – похибка середнього, σ – стандартне відхилення, n – кількість спостережень.

Ця формула застосовується для оцінки точності середнього значення відносно зразка або популяції. Вона показує, яка може бути варіація середнього значення при повторних вимірах або при вибірках з однієї популяції. Чим менша похибка середнього, тим більш точне і надійне є середнє значення.

Достовірність відмінностей між групами перевірялася за допомогою t -критерія Стюдента. Коефіцієнт значення α встановлений на рівні $< 0,05$.

У дослідженні розглянуто кутові характеристики у тазостегновому суглобі (ϕ , градуси) відносно горизонталі у десяти фазах поштовху у важкоатлеток першої вагової групи (до 53 кг) на етапах багаторічної підготовки I–IV ($n=64$: I – 22; II – 18; III – 13; IV – 11) за навантаження 80% від максимальної піднятої ваги (табл. 1).

На відрізку F1 «тяга штанги» середні значення дорівнювали $62,4 \pm 1,18^\circ$ (I), $59,7 \pm 1,16^\circ$ (II), $57,5 \pm 1,17^\circ$ (III), $55,2 \pm 1,11^\circ$ (IV). Достовірні відмінності показників склали: I–III ($t=2,95$; $p<0,01$), I–IV ($t=4,44$; $p<0,001$), II–IV ($t=2,80$; $p<0,01$), недостовірні показники становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Зменшення ϕ у напрямі до IV етапу відбиває раціональніший стартовий уклад і компактнішу роботу стегна, що знижує надмірний нахил тулуба (див. табл. 1).

Щодо F2 «попереднього розгону», зафіксовано $101,2 \pm 2,77^\circ$; $107,4 \pm 2,95^\circ$; $112,7 \pm 3,12^\circ$; $121,5 \pm 3,13^\circ$ (I–IV). Достовірні відмінності спостерігаються: I–III ($t=2,76$; $p<0,01$), I–IV ($t=4,86$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,28$; $p<0,01$), у свою чергу недостовірні показники становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Зростання кута свідчить про узгодженіший розгін тазо-стегнової ланки та вертикалізацію руху грифа (див. табл. 1).

Стосовно F3 «підриву» отримано $158,1 \pm 0,77^\circ$ (I), $159,2 \pm 0,85^\circ$ (II), $161,5 \pm 0,81^\circ$ (III), $163,5 \pm 0,73^\circ$ (IV). Достовірні відмінності спостерігалися: I–III ($t=3,04$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,09$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,84$; $p<0,001$), недостовірні показники становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Поступове збільшення ϕ на старших етапах ілюструє повніше залучення розгинання у стегновому суглобі при піковому прискоренні (див. табл. 1).

У межах F4 «фінального розгону» показники становили $193,5 \pm 7,27^\circ$; $173,9 \pm 6,83^\circ$; $157,9 \pm 6,74^\circ$; $138,7 \pm 6,76^\circ$ (I–IV). Достовірні відмінності склали: I–III ($t=3,59$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,52$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,66$; $p<0,01$), недостовірні групи становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Виразне зниження ϕ демонструє компактніший розв'язний акцент і контрольованіший перенесений імпульс на гриф (див. табл. 1).

Під час F5 «попереднього присіду (вільне падіння)» зафіксовано $134,9 \pm 5,67^\circ$; $120,6 \pm 5,52^\circ$; $106,4 \pm 5,69^\circ$; $90,1 \pm 5,75^\circ$. Достовірні відмінності показників становили: I–III ($t=3,55$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,55$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,83$; $p<0,001$), у свою чергу недостовірні показники становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Зниження кута відповідає швидкому і точному «зануренню» під штангу з мінімізацією зайвих коливань (див. табл. 1).

Фаза F6 «попередній присід (активне гальмування)» характеризувалася $131,6 \pm 6,63^\circ$; $114,5 \pm 6,52^\circ$; $98,3 \pm 6,50^\circ$; $79,9 \pm 6,48^\circ$ (I–IV). Достовірні відмінності груп становили: I–III ($t=3,59$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,58$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,76$; $p<0,001$), недостовірні групи: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Послідовне зменшення ϕ вказує на ефективніше гальмування і стабілізацію тазо-стегнової ланки перед виштовхуванням (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні зміни кутів біоланок тазостегнового суглобу у вправі поштовх з обтяженням 80% від максимальної ваги важкоатлетками різного спортивного рівня підготовленості, першої групи (спортсменки з вагою тіла до 53 кг), (n=64)

№	Фази рухів, (градуси)	Етапи багаторічної підготовки/ кількість				Оцінка значущості відмінностей	
		I етапу (n=22)	II етапу (n=18)	III етапу (n=13)	IV етапу (n=11)	t	p
		$\bar{x}_1 \pm m_1$	$\bar{x}_2 \pm m_2$	$\bar{x}_3 \pm m_3$	$\bar{x}_4 \pm m_4$		
1	F1, ф	62,4±1,18	59,7±1,16	57,5±1,17	55,2±1,11	t _{1,2} =1,63 t _{1,3} =2,95 t _{1,4} =4,44 t _{2,3} =1,34 t _{2,4} =2,80 t _{3,4} =1,43	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05
2	F2, ф	101,2±2,77	107,4±2,95	112,7±3,12	121,5±3,13	t _{1,2} =1,53 t _{1,3} =2,76 t _{1,4} =4,86 t _{2,3} =1,23 t _{2,4} =3,28 t _{3,4} =1,99	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05
3	F3, ф	158,1±0,77	159,2±0,85	161,5±0,81	163,5±0,73	t _{1,2} =0,96 t _{1,3} =3,04 t _{1,4} =5,09 t _{2,3} =1,96 t _{2,4} =3,84 t _{3,4} =1,83	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,001 p _{3,4} >0,05
4	F4, ф	193,5±7,27	173,9±6,83	157,9±6,74	138,7±6,76	t _{1,2} =1,96 t _{1,3} =3,59 t _{1,4} =5,52 t _{2,3} =1,67 t _{2,4} =3,66 t _{3,4} =2,01	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05
5	F5, ф	134,9±5,67	120,6±5,52	106,4±5,69	90,1±5,75	t _{1,2} =1,81 t _{1,3} =3,55 t _{1,4} =5,55 t _{2,3} =1,79 t _{2,4} =3,83 t _{3,4} =2,01	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,001 p _{3,4} >0,05
6	F6, ф	131,6±6,63	114,5±6,52	98,3±6,50	79,9±6,48	t _{1,2} =1,84 t _{1,3} =3,59 t _{1,4} =5,58 t _{2,3} =1,76 t _{2,4} =3,76 t _{3,4} =2,00	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,001 p _{3,4} >0,05
7	F7, ф	180,7±1,82	175,5±1,86	171,9±1,79	169,2±1,75	t _{1,2} =2,00 t _{1,3} =3,64 t _{1,4} =4,55 t _{2,3} =1,59 t _{2,4} =2,47 t _{3,4} =0,88	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05
8	F8, ф	138,5±0,45	137,9±0,48	136,6±0,47	135,7±0,40	t _{1,2} =1,37 t _{1,3} =3,38 t _{1,4} =5,15 t _{2,3} =1,94 t _{2,4} =3,52 t _{3,4} =1,46	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05
9	F9, ф	199,7±1,65	203,7±1,58	207,9±1,67	212,3±1,61	t _{1,2} =1,75 t _{1,3} =3,49 t _{1,4} =5,47 t _{2,3} =1,83 t _{2,4} =3,81 t _{3,4} =1,90	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,001 p _{3,4} >0,05
10	F10, ф	176,0±0,75	173,9±0,77	172,9±0,69	171,0±0,71	t _{1,2} =1,95 t _{1,3} =3,04 t _{1,4} =4,84 t _{2,3} =0,97 t _{2,4} =2,77 t _{3,4} =1,92	p _{1,2} >0,05 p _{1,3} <0,01 p _{1,4} <0,001 p _{2,3} >0,05 p _{2,4} <0,01 p _{3,4} >0,05

Фази: 1 – тяга штанги; 2 – попередній розгін; 3 – підрип штанги; 4 – фінальний розгін; 5 – попередній присід, фаза вільного падіння; 6 – попередній присід, фаза активного гальмування; 7 – виштовхування, фаза зупинки; 8 – виштовхування, фаза посилення; 9 – присід, фаза безпорожного присіду; 10 – вставання, фаза випрямлення ніг.

Етапи багаторічної підготовки: I – початкової підготовки, II – етап попередньо-базової підготовки; III – етап спеціалізованої-базової підготовки; IV – етап підготовки до вищих досягнень.

На етапі F7 «виштовхування (фаза зупинки)» значення дорівнювали $180,7 \pm 1,82^\circ$; $175,5 \pm 1,86^\circ$; $171,9 \pm 1,79^\circ$; $169,2 \pm 1,75^\circ$ (I–IV). Достовірні: I–III ($t=3,64$; $p<0,01$), I–IV ($t=4,55$; $p<0,001$), II–IV ($t=2,47$; $p<0,01$); недостовірні: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Тут менший кут на пізніших етапах демонструє економніше погашення інерції та керованіший корпус (див. табл. 1).

Далі, у F8 «виштовхуванні (фаза посилення)» спостерігали $138,5 \pm 0,45^\circ$; $137,9 \pm 0,48^\circ$; $136,6 \pm 0,47^\circ$; $135,7 \pm 0,40^\circ$. Достовірні відмінності становили: I–III ($t=3,38$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,15$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,52$; $p<0,01$), недостовірні групи склали: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Невелике зменшення ϕ трактується як раціональніший перерозподіл моментів і менші коливання тулуба (див. табл. 1).

У F9 «присіді (безопорний підсід)» отримано $199,7 \pm 1,65^\circ$; $203,7 \pm 1,58^\circ$; $207,9 \pm 1,67^\circ$; $212,3 \pm 1,61^\circ$ (I–IV). Достовірні відмінності груп становили: I–III ($t=3,49$; $p<0,01$), I–IV ($t=5,47$; $p<0,001$), II–IV ($t=3,81$; $p<0,001$), недостовірні групи склали: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Зростання ϕ на пізніших етапах свідчить про оптимальнішу приймальну конфігурацію з чітким підведенням стегна під гриф (див. табл. 1).

Завершуючи, у F10 «вставанні (випрямленні ніг)» середні значення становили $176,0 \pm 0,75^\circ$ (I), $173,9 \pm 0,77^\circ$ (II), $172,9 \pm 0,69^\circ$ (III), $171,0 \pm 0,71^\circ$ (IV). Достовірні відмінності груп склали: I–III ($t=3,04$; $p<0,01$), I–IV ($t=4,84$; $p<0,001$), II–IV ($t=2,77$; $p<0,01$), недостовірні показники становили: I–II, II–III, III–IV ($p>0,05$). Тут менший кут у IV етапі сигналізує про стабільніше вирівнювання і раціональнішу фіксацію у фіналі підйому (див. табл. 1).

Для спортсменок до 53 кг простежується закономірна перебудова ϕ : зниження у фазах, де критична компактність і контроль (F1, F4–F8, F10), та зростання у відрізках, що відображають вертикалізацію й прийом (F2, F3, F9). Найвиразніші контрасти – у зіставленнях із IV етапом, що підтверджує зрілість техніко-позиційної організації поштовху зі зростанням підготовленості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз кутів тазостегнового суглобу під час виконання змагальної вправи «поштовх класичний» у важкоатлеток першої вагової групи (до 53 кг) на чотирьох етапах багаторічної підготовки (I–IV) засвідчив виразну залежність кутових характеристик від рівня підготовленості: зі зростанням спортивного стажу фазові положення стегна стають більш раціональними та відтворюваними.

У спортсменок IV групи (етап підготовки до вищих досягнень) зафіксовано системну оптимізацію ϕ : зменшення кута в початковій тязі (F1) та фінальних і «перехідних» відрізках (F4–F8, F10) поряд із збільшенням ϕ у фазах попереднього розгону й підриву та прийому (F2, F3, F9). Сукупно це відображає компактніший стартовий уклад, керованіше гальмування перед виштовхуванням і стабільнішу вертикалізацію в прийомі та вирівнюванні (здебільшого $p<0,01$ – $0,001$).

У спортсменок III групи (етап спеціалізованої базової підготовки) простежуються статистично значущі (переважно $p<0,05$ – $0,01$) покращення кутових параметрів відносно I групи в більшості фаз: формується «економний» профіль розгинання стегна у драйві та точніший прийом з меншими горизонтальними зсувами.

У спортсменок II групи (етап попередньо-базової підготовки) відзначено вибіркові позитивні зміни (окремі фази з $p<0,05$) – насамперед у попередньому розгоні та відрізках, що передують виштовхуванню, що свідчить про становлення узгодженості ланцюга «таз-коліно-тулуб».

У спортсменок I групи (етап початкової підготовки) більшість показників мали тенденційний або недостовірний характер, водночас фіксуються початкові зрушення у вирівнюванні кутів у прийомі та заключному випрямленні, що відображає початок засвоєння технічної структури поштовху.

Отримані результати підтверджують ефективність відеоаналізу (Dartfish) для фазового моніторингу тазостегнових кутів і диференційованої корекції техніки. Практично доцільно орієнтувати контрольні індикатори на відрізки F1–F4 та F7–F10 під конкретний етап підготовки, що сприятиме стабільності прийому, зменшенню зайвих кутових відхилень та надійній фіксації у «поштовху класичному».

Перспектива подальших досліджень. Визначення змін біомеханічної структури колінного суглобу у поштовху за фазами, стилями виконання та рівнями підготовленості з розробленням нормативних діапазонів і порогів корекції для тренерського контролю.

Список використаних джерел

1. Джим В.Ю. Аналіз розробленої методики тренувальних занять з пауерліфтингу учнів старшої загальноосвітньої школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 3. с. 51–58. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.8>
2. Джим В.Ю., Ленько Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023. Вип. 6 (166). с. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12)
3. Камаєв О.І., Безкоровайний Д.О. Розвиток силових здібностей 13-15 - річних юнаків у силових видах спорту : навчальний посібник для студентів 3-5 курсів ХДАФК і фахівців з фізичного виховання та спорту. Харків : ХДАФК, 2014. 106 с
4. Канунов Р.А., Джим В.Ю., Півень О.Б. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт*. 2023. Вип. (4). с. 100–109. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>
5. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023. Вип. 4 (163). с. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)

6. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Вплив фізичних навантажень на рівень розвитку фізичних якостей спортсменок 12-15 років, які займаються гирьовим спортом на етапі початкової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2018. Вип. 6 (68). С. 39–43.
7. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Побудова тренувального процесу юних гирьовичок 12-13 років протягом річного макроциклу з урахуванням специфічного біологічного циклу. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2019. Вип. 6 (74). С. 63–67.
8. Ковальов Д.О., Бичков О.М., Полулященко Ю.М., Саєнко В.Г., Бичкова О.Ю. Тренувальна програма підготовки студентів-пауерліфтерів до перших змагань. *Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті : Матер. V Всеукраїн. електрон. Конф*, Київ : НУФВСУ, 2017. С. 27–29.
9. Олешко В.Г. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. Київ. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
10. Півень О.Б., Дорофєєва Т.І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфо-функціональної та спеціальної силовій підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. Вип. 4 (60). с. 86–90.
11. Півень О.Б. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15-16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 9. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 91. с. 86–90.
12. Платонов В.М. Сучасна система спортивного тренування: Київ : Перша друкарня, 2020. 752 с.
13. Ровний А.С. Формування системи сенсорного контролю точних рухів спортсменів: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту. Київ, 2001. 40 с.
14. Abdel-Reda A.J. I. Relationship of some kinematic variables and ratio her contribution accurately Performance of the barbell track in the snatch. *J Sports Sci Nutr*. 2023. Vol. 4 (2). P. 14–18. <https://doi.org/10.33545/27077012.2023.v4.i2a.178>.
15. Arauz P., Garcia G., Llerena J. C. Biomechanical analysis of the snatch technique for elite and varsity weightlifters. *Journal of Biomechanics*. 2024. 175. 112291. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2024.112291>.
16. Bezkorovainyi D., Kamayev O., Tropin Y., Vlasko S., Plotnytskyi L., Kravchuk Y., Sadovska, I., & Kulakov, D. Analysis and generalization of the manifestation of different types of force in competitive exercises of the leaders of the world armwrestling weighing over 100 kg. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. 2023. 27(3), 135–144. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2023-3.004>.
17. Cunanan A.J., Hornsby W.G., South M.A., Ushakova K.P., Mizuguchi S., Sato K., Pierce K.C., Stone M.H. Survey of Barbell Trajectory and Kinematics of the Snatch Lift from the 2015 World and 2017 Pan-American Weightlifting Championships. *Sports*. 2020. 8(9). 118. <https://doi.org/10.3390/sports8090118>.
18. Huebner M., Cole T.J. Ranking performances of Olympic-style weightlifters adjusted for body mass on the same scale for both sexes: A novel approach. *Journal of Sports Sciences*. 2024. 42(22). P. 2124–2130. <https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2423138>.
19. Joffe S. A., Price P., Chavda S., Shaw J., Tallent, J. The Relationship of Lower-Body, Multijoint, Isometric and Dynamic Neuromuscular Assessment Variables with Snatch, and Clean and Jerk Performance in Competitive Weightlifters: A Meta-Analysis. *Strength and Conditioning Journal*. 2023. Vol. 45(4). P. 411–428. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000755>.
20. Jon M.H., & Rim U.-R. Dynamic analysis and optimization of snatch lift based on barbell trajectory and on an anthropometric model comprised of six links. *Engineering Reports*. 2023. Vol. 6(8). e12809. <https://doi.org/10.1002/eng2.12809>.
21. Nagao H., Kubo Y., Tsuno T., Kurosaka S., Muto M. A Biomechanical Comparison of Successful and Unsuccessful Snatch Attempts among Elite Male Weightlifters. *Sports*. 2019. Vol. 7(6). 151. <https://doi.org/10.3390/sports7060151>.

Piven O. B.

*Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor,
Head of the Department of Athletics and Strength Sports
Kharkiv State Academy of Physical Culture
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: piven_oleksandr@ukr.net

ORCID: 0000-0002-2490-5205

Orlov A. A.

*Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the Department of Theory and
Methods of Physical Culture and Sports
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine*

E-mail: orlov105@ukr.net

ORCID: 0000-0003-1044-7191

Kanunova L. V.

*Candidate of Science of Physical Education and Sport,
Associate Professor at the Department of Athletics and Strength Sports
Kharkiv State Academy of Physical Culture
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: lkanunova17@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4869-4844

Dzhym V. Yu.

Doctor of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor,

Professor of the Department of Athletics and Strength Sports

Kharkiv State Academy of Physical Culture

Kharkiv, Ukraine

E-mail: djimvictor@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4869-4844

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ANGLES OF THE HIP JOINT BIOLINKS IN THE COMPETITIVE CLEAN AND JERK EXERCISE IN FEMALE WEIGHTLIFTERS OF DIFFERENT LEVELS OF FITNESS

Abstract

The effectiveness of the female jerk critically depends on the angular kinematics of the hip joint (verticality of the bar acceleration, stability of fixation, safety). Due to the fragmentary data on the female jerk, a systematic analysis of the angles and time characteristics of the hip joint is necessary to optimize the technique and training process. The purpose of the study was to determine changes in the angles of the hip joint during the performance of the competitive exercise "classical jerk" in weightlifters depending on the level of fitness in conditions of many years of training. The sample included 64 female athletes of the first group of weight categories (up to 53 kg), who during four stages (12, 14, 17, 20 years) underwent the educational and training process in the Sports and Youth Schools of Kharkiv and Romny. Biomechanical analysis was carried out by video recording with frame-by-frame processing in Dartfish; The angle ϕ (degrees) relative to the horizontal was estimated in ten phases of the push with a load of 80% of the maximum lifted weight. Each athlete performed 10 repetitions in the recovery state; statistical processing was performed by parametric methods (normality test and Student's *t*-test). A pronounced positive dynamic of angular characteristics with the transition from younger to older stages was established in the phases: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10 ($p < 0.001$). The set of changes reflects the optimization of postural balance, "economization" of hip positions in key phases and an increase in the reliability of receiving and fixing the bar. The greatest differences were found between the 12- and 20-year-old groups, between adjacent stages the shifts were moderate or selective. The obtained data confirm the effectiveness of using video analysis in Dartfish for phase control of technique and can be used to individualize the correction of hip joint angles (primarily in F1-F4 and F7-F10) taking into account the stage of training and sports qualification.

Key words: weightlifting, classic jerk, hip joint angle, spatiotemporal characteristics, video analysis, Dartfish, long-term preparation, sports qualification.

References

1. Dzhym, V.Y. (2023). Analiz rozroblenoj metodyky trenuvalnykh zaniat z pauerliftyntnu uchniv starshoi zahalnoosvitnoi shkoly. [Analysis of the developed methodology of powerlifting training sessions for high school students]. *Akademichni studiyi. Seriya «Pedahohika»*, 3, 51–58. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.8> [in Ukrainian].
2. Dzhym, V., & Lenko, D. (2023). Udoskonalennia spetsialnoi fizychnoi pidhotovky yunikh pauerlifteriv za dopomohoiu riznykh trenazhernykh prystroiv v pidhotovchomu periodi richnoho makrotsyклу [Improving the special physical training of young powerlifters using various training devices in the preparatory period of the annual macrocycle]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 6 (166), 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12) [in Ukrainian].
3. Kamayev, O.I., & Bezkorovaynyy, D.O. (2014). Rozvytok sylovykh zdibnostey 13-15 - richnykh yunakiv u sylovykh vyдах sportu. [Development of strength abilities of 13-15-year-old boys in strength sports] navchalnyi posibnyk dlia studentiv 3-5 kursiv KhDAFK i fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu. Kharkiv. 106 p. [in Ukrainian].
4. Kanunov, R.A., Dzhym, V.Yu., & Piven, O.B. (2023). Koreliatsiyni vzaïmozv'язok mizh osnovnymy elementamy tekhniky poshtovkhu klasychnoho ta morfologichnymy pokaznykamy i pokaznykamy fizychnoi pidhotovky, shcho zabezpechuiut yikh vykonannia yunymy vazhkoatletamy 12 rokiv. [Correlation between the main elements of the classical push technique and morphological indicators and indicators of physical training that ensure their performance by young weightlifters aged 12]. *Fizychne vykhovannia ta sport*, 4, 100–109. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12> [in Ukrainian].
5. Kanunov, R.A., Piven, O.B., & Dzhym, V. (2023). Analiz tekhnichnykh pomylok pry vykonanni ryvka klasychnoho yunymy vazhkoatletamy na etapi poperedno-bazovoi pidhotovky. [Analysis of technical errors during the execution of the classical jerk by young weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 4 (163), 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19) [in Ukrainian].
6. Kanunova, L.V., & Dzhym, V.Y. (2018). Vplyv fizychnykh navantazhen na riven rozvytku fizychnykh yakosteï sportsmenok 12–15 rokiv, yaki zaimaiutsia hyrovym sportom na etapi pochatkovoi pidhotovky. [The influence of physical activity on the level of development of physical qualities of female athletes aged 12-15 years who are engaged in weightlifting at the stage of initial training]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 6 (68), 39–43 [in Ukrainian].
7. Kanunova, L.V., & Dzhym, V.Y. (2019). Pobudova trenuvalnoho protsesu yunikh hyrovychok 12-13 rokiv protiahom richnoho makrotsyклу z urakhuvanniam spetsyfichnoho biolohichnoho tsyклу. [Construction of the training process of young weightlifters 12-13 years old during the annual macrocycle taking into account the specific biological cycle]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 6 (74), 63–67 [in Ukrainian].
8. Kovalov, D.O., Bychkov, O.M., Poluliashchenko, Yu.M., & Saienko, V.H. (2017). Trenuvalna prohrama pidhotovky studentiv-pauerlifteriv do pershykh zmahan. [Training program for preparing powerlifter students for the first competitions]. *Suchasni biomekhanichni ta informatsiyni tekhnolohiyi u fizychnomu vykhovanni i sporti: Mater. V Vseukrayin. elektron. konf. Kyiv. NUFVSU*. p. 27–29 [in Ukrainian].

9. Oleshko, V.H. (2018). Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dla stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannia i sportu. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. *National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature*. 332 p. [in Ukrainian].
10. Piven, O.B., & Dorofeeva, T.I. (2017). Zalezhnist sportyvnoho rezultatu vid fizychnoho rozvytku, morfo-funktsionalnoi ta spetsialnoi sylovoi pidhotovlenosti vazhkoatletiv na etapi poperednoi bazovoi pidhotovky. [Dependence of sports results on physical development, morpho-functional and special strength training of weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Slobzhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 4 (60), 86–90 [in Ukrainian].
11. Piven, O.B. (2017). Osoblyvosti navchalno-trenuvalnoho protsesu vazhkoatletiv 15-16 rokiv v zmahalnomu periodi richnoho makrotsyклу z vykorystanniam riznykh metodiv shvydkisno-sylovoi pidhotovky [Features of the educational and training process of 15-16-year-old weightlifters in the competitive period of the annual macrocycle using various methods of speed and strength training]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 9. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 9(91), 86–90 [in Ukrainian].
12. Platonov, V. M. (2020). Suchasna systema sportyvnoho trenuvannya. [Modern system of sports training]. Kyiv. 752 p. [in Ukrainian].
13. Pivnyy, A.S. (2001). *Formuvannya systemy sensornoho kontrolyu tochnykh rukhiv sport-smeniv*. [Formation of a system of sensory control of precise movements of athletes]. [Extended abstract of Doctor Dissertation in Physical Education and Sports. Kyiv NUPSU, Kyiv] 40 p. [in Ukrainian].
14. Abdel-Reda, A.J. (2023). Relationship of some kinematic variables and ratio her contribution accurately Performance of the barbell track in the snatch. *J Sports Sci Nutr*, 4 (2), 14–18. <https://doi.org/10.33545/27077012.2023.v4.i2a.178> [in English].
15. Arauz, P., Garcia, G., & Llerena, J.C. (2024). Biomechanical analysis of the snatch technique for elite and varsity weightlifters. *Journal of Biomechanics*, 175, 112291. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2024.112291> [in English].
16. Bezkorovainyi, D., Kamayev, O., Tropin, Y., Vlasko, S., Plotnytskyi, L., Kravchuk, Y., Sadovska, I., & Kulakov, D. (2023). Analysis and generalization of the manifestation of different types of force in competitive exercises of the leaders of the world arm-wrestling weighing over 100 kg. *Slobzhanskyi Herald of Science and Sport*, 27(3), 135–144. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2023-3.004> [in English].
17. Cunanan, A.J., Hornsby, W.G., South, M.A., Ushakova, K.P., Mizuguchi, S., Sato, K., Pierce, K.C., & Stone, M.H. (2020). Survey of Barbell Trajectory and Kinematics of the Snatch Lift from the 2015 World and 2017 Pan-American Weightlifting Championships. *Sports*, 8(9), 118. <https://doi.org/10.3390/sports8090118> [in English].
18. Huebner, M., & Cole, T. J. (2024). Ranking performances of Olympic-style weightlifters adjusted for body mass on the same scale for both sexes: A novel approach. *Journal of Sports Sciences*, 42(22), 2124–2130. <https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2423138> [in English].
19. Joffe, S.A., Price, P., Chavda S., Shaw J., & Tallent, J. (2023). The Relationship of Lower-Body, Multijoint, Isometric and Dynamic Neuromuscular Assessment Variables with Snatch, and Clean and Jerk Performance in Competitive Weightlifters: A Meta-Analysis. *Strength and Conditioning Journal*, 45(4), 411–428. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000755>. [in English].
20. Jon, M.H., & Rim, U.-R. (2023). Dynamic analysis and optimization of snatch lift based on barbell trajectory and on an anthropometric model comprised of six links. *Engineering Reports*. 6(8), e12809. <https://doi.org/10.1002/eng.12809> [in English].
21. Nagao, H., Kubo, Y., Tsuno, T., Kurosaka, S., & Muto, M. (2019). A Biomechanical Comparison of Successful and Unsuccessful Snatch Attempts among Elite Male Weightlifters. *Sports*. 7(6), 151. <https://doi.org/10.3390/sports7060151> [in English].

Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-19>
УДК 378.147:811.111

Поліщук А. В.

доктор філософії галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»,
асистент кафедри іноземних мов
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: anastasiya300595@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5488-1224

ВИКОРИСТАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація

У статті досліджено методологічні та практичні аспекти використання фахової англомовної термінології в освітньому процесі підготовки здобувачів агроінженерних спеціальностей. Проведено огляд сучасних теоретичних підходів до вивчення термінології в межах англійської мови для спеціальних цілей (ESP), зокрема визначено ключові принципи адаптації навчального матеріалу до потреб здобувачів технічних спеціальностей. Особливу увагу приділено інтеграції підходу CLIL (Content and Language Integrated Learning) як засобу одночасного розвитку професійних знань і мовної компетентності, а також ролі корпусної лінгвістики у формуванні навичок роботи з термінологічними масивами текстів. Проаналізовано використання цифрових ресурсів, електронних словників та онлайн-платформ як інструментів підтримки ефективного засвоєння іноземного професійного лексичного матеріалу.

Запропоновано модель навчальної одиниці з чітко структурованим переліком термінів, методичними прийомами та практичними завданнями, що включають корпус-орієнтовані вправи, проєктне навчання й мікротаски для формування термінологічної компетентності. Розглянуто систему оцінювання знань здобувачів, яка передбачає тестування термінології, ведення портфоліо та захисти практичних проєктів англійською мовою, що дає змогу комплексно оцінювати рівень професійної мовної підготовки.

У статті окреслено основні проблеми, з якими стикаються викладачі та здобувачі, зокрема нестандартизовану термінологію, різний рівень володіння англійською мовою серед здобувачів, обмеженість доступних цифрових і навчальних ресурсів, а також недостатню інтеграцію мовних і професійних компонентів в освітній процес. На основі проведеного аналізу запропоновано практичні рекомендації щодо вдосконалення термінологічної підготовки, підвищення ефективності використання ESP, розширення цифрової підтримки навчання й оптимізації методик формування професійної компетентності в агроінженерній освіті.

Ключові слова: англійська мова, ESP, фахова термінологія, агроінженерія, CLIL, корпусна лінгвістика, професійна компетентність, цифрові ресурси, навчальні моделі, оцінювання знань.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації аграрна галузь України дедалі більше інтегрується у світові ланцюги постачання, науково-технічні обміни й міжнародні проєкти [10]. Для майбутніх агроінженерів володіння англійською мовою є не лише зручністю, а й професійною потребою: технічна документація, статті в журналах, специфікації обладнання і стандарти часто доступні англійською мовою [8]. Особливо важливим компонентом мовної підготовки є фахова термінологія, яка слугує мостом між мовною компетентністю й професійними знаннями. Тому розроблення методик навчання термінології в рамках ESP має стратегічне значення для підвищення конкурентоспроможності випускників аграрних спеціальностей.

Метою статті є систематизація підходів до викладання фахової англомовної термінології для агроінженерів, формулювання практичних рекомендацій щодо розроблення навчальних модулів і методів оцінювання, а також визначення перспектив інтеграції цифрових ресурсів і міждисциплінарних практик в освітній процес.

Виклад основного матеріалу

Теоретичні основи формування термінологічної компетентності

Англійська мова для спеціальних цілей (ESP) – це напрям мовної підготовки, орієнтований на специфічні лексичні, дискурсивні й жанрові особливості певної професійної сфери [7]. Одним із ключових складників ESP є термінологічна компетентність, яка включає знання спеціальної лексики, уміння застосовувати її в контексті професійної комунікації, а також навички пошуку, критичного оцінювання й адаптації автентичних джерел [12].

Термін у технічній сфері характеризується низкою ознак: однозначністю або відносною стабільністю семантики, спеціалізованою колокацією, частою полісемією в загальному вжитку (але специфічною семантикою в професійному контексті) і продуктивними шляхами словоутворення [5]. Когнітивні підходи підкреслюють роль концептуальної мережі термінів, тоді як комунікативні акценти зосереджуються на функціональному використанні термінів під час реальних професійних завдань.

У методологічному плані важливими є положення корпусної лінгвістики (використання корпусів для виявлення частотних колокацій і комбінацій термінів), концепція CLIL (Content and Language Integrated Learning) [6], яка поєднує навчання контенту й мови, і підхід *task-based learning*, що орієнтує навчання на виконання реальних професійних завдань [11]. Фахова термінологія забезпечує здобувачам ефективний доступ до технічної інформації (інструкцій, патентів, специфікацій) і дає змогу брати участь у міжнародних наукових дискусіях [4].

Якщо ж ми говоримо про роль англомовної термінології в підготовці агроінженерів, то фахова термінологія забезпечує здобувачам ефективний доступ до технічної інформації (інструкцій, патентів, специфікацій) і дає змогу брати участь у міжнародних наукових дискусіях. Тому вбудовування термінологічної підготовки в професійні дисципліни сприяє формуванню професійної й мовної ідентичності здобувачів. Окрім того, володіння термінологією підвищує адаптивність фахівця в мультикультурному та мультидисциплінарному середовищі.

З педагогічної точки зору, термінологія є не лише набором лексичних одиниць, а й інструментом мислення: правильне розуміння термінів стимулює здатність до технічного аналізу й побудови аргументації в професійних ситуаціях.

Методичні підходи та структура навчального модуля

Пропонована структура навчального модуля з фахової англомовної термінології для агроінженерів має включати такі складники: цілі й очікувані результати, тематичні блоки, ключову термінологію, види освітньої діяльності, інструменти контролю й оцінювання [3].

Типовий модуль може містити 4–6 тематичних занять: теоретична частина (введення термінів у контексті), корпус-орієнтовані вправи, практичні, лабораторні, семінарські або проєктні роботи, презентація та захист проєкту. У межах кожного заняття доцільно поєднувати «активні» й «пасивні» методи: аутентичні тексти – аналіз колокацій, словникові статті – вправи на відтворення, рольові ігри – моделювання професійних комунікацій.

Конкретні методичні інструменти: корпусні пошуки й аналіз контекстів (*concordance*), створення багатомовних термінологічних глосаріїв, використання інтерактивних флеш-карток, проєктні завдання (розроблення технічного паспорта автомобіля англійською мовою), перевірка розуміння через кейс-аналіз і рефлексію [1].

Практична реалізація: приклади занять і вправ

Нижче наведено приклад структури одного заняття (90 хв.) на тему «Power units and transmissions»:

1. Огляд лексики (20 хв.): представлення 12–15 ключових термінів разом із визначеннями та ілюстраціями [9].

2. Корпус-аналіз (20 хв.): робота з коротким корпусом – знаходження прикладів уживання термінів у технічних статтях.

3. Практичне завдання (30 хв.): переклад технічної інструкції, виписування колокацій і підготовка короткого технічного опису.

4. Презентація/обговорення (20 хв.): представлення результатів у парах або групах.

Приклад термінів (уривок глосарію) (таблиця 1):

- engine capacity – робочий об'єм двигуна (the volume of the engine cylinders);

приклад: The engine capacity is 4.5 L.

- torque – крутний момент (rotational force transmitted by the engine);

приклад: High torque at low rpm is essential for field work.

- power take-off (PTO) shaft – відбір потужності (вал відбору потужності);

приклад: The PTO shaft transfers power to attachments.

- hydraulic lift – гідравлічний підйомник;

приклад: The hydraulic lift adjusts the implement height.

- transmission system – трансмісія;

приклад: A synchronized transmission system ensures smooth gear changes.

Вправи для закріплення: складання словникових статей, завершення речень з пропущеними термінами, сортування термінів за семантичними групами, розроблення інструкцій англійською мовою для конкретного обладнання, *peer review* – взаємна перевірка описів між здобувачами.

Таблиця 1

Глосарій ключових технічних термінів до теми «Power units and transmissions»

№	English term	Ukrainian translation	Definition (brief)	Context / Example sentence
1	Engine capacity	Робочий об'єм двигуна	Total volume of all cylinders in an engine	The engine capacity affects fuel consumption.
2	Torque	Крутний момент	Rotational force produced by an engine	Tractors need high torque to pull heavy loads.
3	Power take-off (PTO) shaft	Вал відбору потужності	Shaft used to transmit power from tractor to implement	Connect the PTO shaft to the mower.
4	Hydraulic lift	Гідравлічний підйомник	Mechanism for raising and lowering implements	Use the hydraulic lift to adjust the plough depth.
5	Transmission system	Трансмісія	System transmitting power from engine to wheels	The transmission system must be regularly serviced.

Ведення електронного або паперового портфоліо здобувачів дає змогу відстежувати динаміку прогресу й інтегрувати мовні результати з професійним розвитком [10, с. 1].

Оцінювання засвоєння термінології та моніторинг прогресу

Система оцінювання знань і навичок здобувачів у сфері фахової англомовної термінології має поєднувати формувальне та підсумкове оцінювання, забезпечуючи комплексний підхід до контролю якості навчання. Формувальне оцінювання спрямовано на регулярне відстеження прогресу здобувачів і включає короткі тести на знання термінології, використання словникових карт для активізації та закріплення лексики, ведення рефлексивних щоденників, де здобувачі фіксують власні успіхи, труднощі та способи подолання мовних бар'єрів, а також практику peer feedback, що дає змогу отримувати зворотний зв'язок від однолітків і стимулює колективне навчання.

Підсумкове оцінювання має на меті оцінити глибину засвоєння термінології та здатність застосовувати її в професійному контексті. До нього належать тести на чітке розуміння дефініцій, перевірка вміння перекладати технічні тексти різної складності, проведення усних презентацій на спеціалізовану тематику, а також захист міні-проектів англійською мовою. Такий підхід дає змогу інтегрувати мовні та професійні компетентності, оцінюючи не лише знання термінів, а й здатність їх застосовувати в практичних ситуаціях.

Додатково до тестів і практичних завдань доцільно вести електронне або паперове портфоліо здобувачів, де зберігаються виписки з корпусів, тематичні статті, описи обладнання, результати проєктної роботи й інші навчальні матеріали. Портфоліо дає змогу відслідковувати динаміку прогресу здобувачів, забезпечує наочну фіксацію досягнень і дає можливість зв'язати мовні результати з професійним розвитком. Крім того, систематичне ведення портфоліо сприяє формуванню самостійності, відповідальності й критичного мислення здобувачів, стимулює рефлексію над власним навчанням і полегшує індивідуалізацію підходів до розвитку мовної та професійної компетентності.

Такий комплексний підхід до оцінювання й моніторингу прогресу створює умови для системного розвитку термінологічної компетентності, дає змогу вчасно виявляти прогалини в знаннях, коригувати навчальні стратегії та забезпечує ефективну інтеграцію англійської мови в професійне навчання здобувачів агроінженерних спеціальностей.

Основні виклики та практичні рекомендації:

1. Різномірне мовна підготовка здобувачів. Рекомендація: упровадити диференційовані завдання, базовий термінологічний мінімум і додаткові поглиблені модулі для здобувачів з вищим рівнем знань.

2. Обмеженість автентичних матеріалів. Рекомендація: використовувати відкриті наукові джерела, технічні огляди, виробничі паспорти, а також створювати університетські корпуси локалізованих матеріалів.

3. Нестандартизованість термінології (різні переклади, варіанти термінів). Рекомендація: формувати локальні глосарії з посиланнями на міжнародні стандарти й узгоджену термінологію.

4. Недостатня кваліфікація викладачів технічних дисциплін у сферах ESP. Рекомендація: організовувати курси підвищення кваліфікації для викладачів, спільні семінари з кафедрами інженерно-технічного спрямування [6, с. 2].

5. Технічні й фінансові обмеження (доступ до ліцензованих ресурсів). Рекомендація: застосовувати безкоштовні онлайн-платформи, відкриті освітні ресурси та внутрішні обмінні бази даних.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Подальші наукові дослідження у сфері формування термінологічної компетентності здобувачів агроінженерних спеціальностей можуть охоплювати декілька напрямів.

По-перше, розроблення адаптивних електронних глосаріїв із функціями частотного відслідковування дасть змогу автоматично виявляти найбільш використовувані терміни та відстежувати прогрес кожного здобувача, що сприятиме індивідуалізації навчання.

По-друге, актуальним є вивчення впливу корпусно-орієнтованих вправ на довготривалу ретенцію термінів і формування професійного словникового запасу, що дасть змогу оцінити ефективність активного залучення здобувачів до аналізу реальних текстів.

По-третє, дослідження ефективності CLIL-модулів у технічних спеціальностях допоможе визначити оптимальні стратегії інтеграції мовного та професійного компонентів навчання й розробити методичні рекомендації щодо їх використання.

По-четверте, перспективним є впровадження VR/AR симуляцій у практичні заняття, що дасть змогу моделювати професійні ситуації, відпрацьовувати навички використання термінології в реальному контексті й підвищувати мотивацію здобувачів через інтерактивне навчання. Крім того, доцільними є дослідження щодо оптимізації системи оцінювання, розроблення адаптивних тестів і портфоліо з інтеграцією цифрових інструментів, що забезпечить комплексний моніторинг мовних і професійних компетентностей.

Таким чином, використання фахової англомовної термінології в підготовці здобувачів агроінженерних спеціальностей є ключовим елементом формування їхньої професійної компетентності й підвищення конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Комплексний підхід до навчання, що поєднує корпусні методи, CLIL, проєктне навчання, мікротаски та сучасні цифрові інструменти, дає змогу ефективно формувати термінологічні знання, розвивати навички критичного мислення, самостійного пошуку інформації та практичного застосування англомовної професійної лексики.

Практична реалізація таких навчальних модулів потребує тісної координації між фаховими й мовними кафедрами, створення локальних цифрових ресурсів і забезпечення безперервної професійної підготовки викладачів.

Важливим аспектом є адаптація навчальних матеріалів до різного рівня мовної підготовки здобувачів та інтеграція сучасних технологій (цифрові платформи, VR/AR, онлайн-корпуси), що підвищує мотивацію й залучення здобувачів до активного навчання.

Запропоновані методичні підходи сприяють формуванню цілісної іншомовної професійної компетентності, забезпечують моніторинг прогресу здобувачів і дають змогу зв'язати мовні результати з розвитком професійних навичок. Розвиток таких підходів відкриває перспективи для подальших досліджень у галузі педагогіки інженерної освіти, методики викладання ESP та інтеграції інноваційних технологій в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Балихін Г. *Англійська мова професійного спрямування: методика навчання*. Київ : Наукова думка, 2020.
2. Сопова Д. Використання CLIL у викладанні англійської мови технічних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2021. № 3. С. 45–52.
3. Терещенко Н. Сучасні тенденції у викладанні ESP у вищій школі. *Вища освіта України*. 2022. № 2. С. 33–40.
4. ASABE/ISO. *International Standards in Agricultural Engineering and Mechanization: Overview of Publications and Specifications*. St. Joseph, MI : American Society of Agricultural and Biological Engineers, 2023.
5. Coxhead A. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*. 2000. Vol. 34(2). P. 213–238.
6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
7. Dudley-Evans T., St John M. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
8. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
9. Nation P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
10. OECD. *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*. Paris : OECD Publishing, 2023.
11. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.
12. Schmitt N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.

Polishchuk A. V.

Doctor of Philosophy (PhD),

Assistant at the Department of Foreign Languages,

Higher educational institution “Podillia State University”

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: anastasiya300595@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5488-1224

THE USE OF PROFESSIONAL ENGLISH TERMINOLOGY IN THE TRAINING OF AGROENGINEERING STUDENTS

Abstract

The article examines methodological and practical aspects of using professional English terminology in the educational process of training students in agroengineering specialties. A review of contemporary theoretical approaches to the study of terminology within English for Specific Purposes (ESP) is provided, with particular attention to the key principles of adapting educational materials to the needs of students in technical disciplines. Special focus is placed on the integration of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach as a means of simultaneously developing professional knowledge and language competence, as well as on the role of corpus linguistics in forming skills for working with terminological text corpora. The use of digital resources, electronic dictionaries, and online platforms as tools for supporting effective acquisition of foreign professional lexical material is also analyzed.

A model of a teaching unit is proposed, featuring a clearly structured list of terms, methodological techniques, and practical tasks, including corpus-based exercises, project-based learning, and micro-tasks aimed at developing terminological competence. The system of student assessment is considered, encompassing terminology testing, portfolio maintenance, and the defense of practical projects in English, which allows for a comprehensive evaluation of professional language proficiency.

The article outlines the main challenges faced by instructors and students, including non-standardized terminology, varying levels of English proficiency among students, limited availability of digital and educational resources, and insufficient integration of linguistic and professional components in the educational process. Based on the analysis, practical recommendations are proposed for improving terminology training, enhancing the effectiveness of ESP use, expanding digital learning support, and optimizing methods for developing professional competence in agroengineering education.

Key words: *English language, ESP, professional terminology, agroengineering, CLIL, corpus linguistics, professional competence, digital resources, teaching models, knowledge assessment.*

References

1. Balikhin, H. (2020). *Anhliiska mova profesiinoho spriamuvannia: Metodyka navchannia*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
2. Sopova, D. (2021). *Vykorystannia CLIL u vykladanni anhliiskoi movy tekhnichnykh spetsialnostei*. *Inozemni movy*, (3), 45–52 [in Ukrainian].

-
3. Tereshchenko, N. (2022). Suchasni tendentsii u vykladanni ESP u vyshchii shkoli. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (2), 33–40 [in Ukrainian].
 4. ASABE/ISO. (2023). *International standards in agricultural engineering and mechanization: Overview of publications and specifications*. St. Joseph, MI: American Society of Agricultural and Biological Engineers [in English].
 5. Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951> [in English].
 6. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
 7. Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
 8. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
 9. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
 10. OECD. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298681-en> [in English].
 11. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press [in English].
 12. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

Отримано: 23.09.2025
Рекомендовано: 27.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-20>

УДК 94(477):329(477.82):321.64«19»

Каденюк О. С.

*доктор історичних наук, професор,
професор кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»*

Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: akadenyuk@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2173-6055

УКРАЇНСЬКІ ГРОМАДСЬКІ ТА ПОЛІТИЧНІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛИНИ В УМОВАХ ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ МІЖ ДВОМА СВІТОВИМИ ВІЙНАМИ

Анотація

У статті досліджуються історичні аспекти розвитку й становлення суспільно-політичних і громадських організацій Волині, яка після завершення Першої світової війни перебувала під владою двох тоталітарних держав – Радянського Союзу й Речі Посполитої. Політика урядів цих держав призвела до розгортання на Волині національного руху. Основні політичні й інтелектуальні українські сили були зосереджені в імміграції на Волині й Галичині та в західноєвропейських країнах. Їх основу становив загартований у боях за УНР військовий елемент, вояки і старшини Української Армії. Саме на територіях, захоплених Польщею, почали утворюватися українські громадсько-культурні й політичні центри, які мали зв'язок із Радянською Україною й шукали оптимальні шляхи розв'язання національних проблем. На 20–30 роки XX ст. припадає інтенсивний розвиток ідеології українського націоналізму. Поряд зі старою наддніпрянською інтелігенцією в імміграції зароджується нова генерація – молодь, яка орієнтувалася на ідею самостійності України. Розглянута роль української імміграції у створенні українських громадсько-культурних і політичних центрів, які шукали оптимальні шляхи розв'язання національних проблем.

Досліджено, що на території Волині, яка була в складі Радянської України, український національний рух не мав змоги проявитися у властивих для нього організаційних формах і застосовувати таку саму тактику, що й на західноволинських землях. Але він реалізовувався передусім у національно-культурному житті у 20-х – на початку 30-х рр. Це насамперед була діяльність Української Автокефальної Православної Церкви, яка своїми масовими виданнями й організованістю впливала на значну частину українства з позицій національно-державної та церковної суверенності.

Ці факти дають підстави стверджувати, що ідеї національної незалежності були явищем всеукраїнським. На прикладі Волинських земель прослідковано, що за всієї різниці соціального й політичного ладу, який панував як на західних, так і на східних територіях Волині, незважаючи на різні обставини, створені політичними режимами, процес формування національної ідеї являв собою органічну єдність на всіх українських землях.

Ключові слова: *Волинь, національний рух, громадські організації, суспільно-політичні організації, еміграція, політичний режим.*

Вступ. Рівень національної свідомості й національно-організаційне життя волинян у період, що передував Першій світовій війні, не відзначалися особливим піднесенням. На це вплинули історичні чинники. Як відомо, галичани проживали під владою конституційної Австро-Угорської імперії й набули певного досвіду політичної й економічної самоорганізації. Українці, які проживали в межах абсолютистської царської Росії, такого досвіду не мали. До Першої світової війни національний рух на Волині, Поліссі, Холмщині, Підляшші не набрав жодних організаційних форм. За рівнем суспільно-політичної активності й національної свідомості населення краю стояло значно нижче, ніж галичани. І лише в часи української революції й перші повоєнні роки, коли на Волинь емігрувало

багато політичних діячів, представників української інтелігенції з Наддніпрянщини, національний рух до певної міри поживався. Політичне безправ'я, соціальний і національний гніт зумовили зростання на Волинських землях революційного й національно-визвольного рухів серед різних верств населення.

В основу дослідження покладено аналіз наукових напрацювань та архівних джерел з питань етнонаціональних взаємовідносин, національної політики урядів Польщі й Радянського Союзу щодо етнічного населення Волині у міжвоєнний період. У сучасній історичній науці цій проблемі приділено достатньо уваги в працях М. Кучерепа [13], В. Рожка [20], О. Солов'я [24], І. Завадської [6], Р. Давидюка [3], С. Качараби [11], Я. Цецика, [27] М. Філіповича [32], Ю. Крамара [15] та інших.

Однак національно-культурні процеси й етнонаціональні особливості регіону, в основі яких була політичний і релігійний складники, потребують подальшого дослідження.

Метою статті є визначення місця й ролі суспільно-політичних і громадських організацій Волині у 20–30-х роках ХХ ст. у розповсюдженні ідей української державності та формуванні етнонаціональних відносин на Волині в умовах правління тоталітарних режимів.

Виклад основного матеріалу. Однією з причин того, що Волинські землі стали середовищем, у якому активного розвитку набув національний рух у міжвоєнний період, було те, що на Волині й Поліссі після поразки революції оселилися українські політики УНР, які змушені були емігрувати з України, а також військовики армії УНР. Цих людей єднала з місцевим населенням одна православна віра. У католицькій Галичині співпраця православних іммігрантів з-над Дніпра з місцевим населенням не мала такого сприятливого ґрунту.

Колишні воїни УНР в імміграції постійно вважали себе вірними присязі, даної законному уряду України Народної Республіки, і цю ідею несли в найширші народні маси. Якщо врахувати те, що в лавах української армії в період визвольних змагань опинився найсвідоміший патріотичний елемент України й при відступі армії з України ці люди тисячами лишалися з наказу Головного Отамана для партизанської боротьби, вплив їх на зростання національної свідомості волинян був вирішальний.

На протигагу партійній міжусобиці, яка розгорілася в міжвоєнний період між українськими політичними партіями, більшість тих, хто воював в армії С. Петлюри, пропагувала ідею консолідації всіх творчих сил цілої нації на базі республіканської концепції УНР як законного державного центру України. Вони ґартували й виховували молодих людей у дусі всенародної боротьби, їхній культ Народної Республіки перетворився в умовах окупації українських земель на нову політично-військову ідеологію, яка досить швидко опанувала настроями місцевого населення.

Колишні генерали, полковники, сотники, чотові та рядові вояки, як і колишні міністри, директори департаментів і різні державні службовці, утративши свою державу, пішли в гущу народних мас. Вони стали єпископами, священиками, приватними вчителями, редакторами, хліборобами, лісорубами, купцями тощо, продовжуючи вести велику просвітню й революційну роботу. Це були фанатики національної ідеї, що свою вірність і згуртованість засвідчили в роки боротьби за українську державу на багатьох фронтах, а після війни далі служили тій же ідеї як передова еліта нації [1].

На 20–30-і рр. ХХ ст. припадає інтенсивний розвиток ідеології українського націоналізму. Провідну роль тут відіграла постать Дмитра Донцова. Його концепція серед значної частини населення Волині, особливо серед молоді, будила національний дух, уселяла оптимізм, виховувала нове покоління борців. Вона не була позбавлена логіки, оскільки в час загального занепаду, ігнорування української проблеми широким світовим загалом давала відчуття піднесення й віри в українську національну ідею [29].

Не лише теорії та ідеї Д. Донцова проникали на Волинь і мали вплив на піднесення національної свідомості населення, а й досить часті приїзди його самого в Ковель та інші міста й зустрічі з відомими українськими громадсько-політичними діячами, котрі перебували в імміграції, зокрема родинні й ідейні зв'язки з послом до польського сейму від Волині Самійлом Підгірським [20]. Як наслідок, поряд зі старою наддніпрянською інтелігенцією в імміграції зароджується нова генерація – молодь, яка орієнтувалася на ідею самостійності України. Після створення ОУН національні ідеї особливо швидко набули поширення в студентському середовищі. Незважаючи на те що провід ОУН перебував за кордоном, а в краю діяла Крайова Екзекутива, початок 30-х рр. характеризується здійсненням низки терористичних акцій проти польської адміністрації. Ця боротьба захоплювала широкі кола спочатку студентської та середньошкільної, а згодом і робітничої й селянської молоді.

Після репресій 1930–1931 рр., проведених польським урядом, було зруйновано осередки ОУН. У зв'язку з цим на зустрічі керівників ОУН у 1932 р. на Конгресі в Празі було заявлено про необхідність продовження роботи на Волині [22].

Основний тягар організаційної та ідеологічної роботи взяла на себе студентська гімназійна молодь. Учителями й наставниками в нових умовах були все ті ж українські діячі в імміграції. Як згадував вихованець Кременецької православної української семінарії Олег Штуль, українського націоналізму молодь учив політпросвітник (іммігрант) Роман Божеський [7]. Молодь отримувала ідейне заґартування, училася мислити, якими шляхами здобувати самостійність України. Кількість членів ОУН, особливо серед молоді, швидко зростала. Якщо в 1932 р. поліція на Волині зареєструвала 16 проявів діяльності ОУН, то в 1933 р. їх було вже 100. Восени 1933 р. відбувся судовий процес над гімназистами і студентами Волині, яких звинувачували в читанні й розповсюдженні націоналістичної літератури. Було засуджено 20 хлопців та 11 дівчат [12].

Імена студентів, які були зв'язані з націоналістичними організаціями, часто згадуються у зведеннях польської поліції, особливо стосовно поширення нелегальної літератури, вивішування національних прапорів, святкування національних свят, виступів проти влади тощо. Після перепису студентів у 1934 році стало відомо, що понад 50% студентів-волинців були членами або симпатизували ОУН та УНДП [8].

Політичне безправ'я, жорстокий соціальний і національний гніт зумовили зростання на Волинських землях національно-визвольного руху. Націоналістична ідеологія все більше проникала в середовище волинців.

Незважаючи на переслідування й репресії польських властей, Волинь усе більше втягувалася в русло загальнонаціональної боротьби за незалежність. Волинський воєвода Генрик Юзевський, шукаючи компромісу з українцями, одночасно вів непримиренну боротьбу з українським націоналізмом, оскільки, на думку воєводи, націоналізм, як і комунізм, принесені на Волинь із сусідньої Галичини, то між Волинню й Галичиною був зміцнений так званий «сокальський кордон», через який заборонялося перевозити українську пресу, літературу [13].

Однак ні репресії, ні кордони не могли зупинити все більшого національно-визвольного руху. Як свідчать факти, цей рух підтримували, а часто й організовували іммігранти. Показовою в цьому аспекті є постать українського громадського й політичного діяча, журналіста, редактора Гриця Гладкого. Родом із Галичини, у роки війни воював на фронті, згодом потрапив у російський полон. Перебував у Сибіру, на Уралі. З початком революції 1917 р. повернувся в Україну, служив у формуваннях Січових Стрілець, армії УНР у чині сотника, обіймав посаду начальника культурно-освітнього відділу в 6-й стрілецькій українській дивізії. Культурно-освітню діяльність продовжував і після війни в таборі інтернованих вояків УНР у Капіші (Польща).

Активна політично-громадська діяльність Г. Гладкого розпочалася в імміграції на Волині з 1922 р. З нагоди перших виборів до польського сейму в 1922 р. він виїхав до Луцька, де, будучи одним із найближчих співробітників посла С. Підгірського, а згодом секретарем польського секретаріату Української парламентської репрезентації на Волині, присвятив себе інтенсивній національно-суспільній організаційній праці. Будучи активним просвітницьким діячем, брав участь у розбудові «Просвіти» на Волині, був причетний до заснування українського кооперативного банку в Луцьку. У 1925 р. Г. Гладкий був одним із засновників українського друкованого видання «Українська Громада», що виходила в Луцьку протягом 1926–1929 рр. Неабияку актуальність і важливість мали його статті-коментарі про тогочасне українське політичне та громадське життя на Волині.

У 1928 р. Г. Гладкий став активним членом Українського національно-демократичного об'єднання. У цьому ж році після шести років політично-громадської праці на Волині переїхав до Львова, де поєднував суспільно-політичну, громадську, журналістську й редакторську діяльність. Перебуваючи в Галичині, підтримував тісні зв'язки з впливовими громадсько-політичними діячами Волині, з якими він довгий час співпрацював.

З ідеологічних публікацій Г. Гладкого привертають увагу ті, у яких на першому плані – збереження самобутності українського народу, досягнення віковичної мрії українців – української державності. Зокрема, це теоретична стаття про історичні події кінця січня 1918 р. і 1919 р. – «Пам'ятні дні» [2].

Українське населення Волині за період поділу її у 20–30-х рр. зазнавало сильного ідеологічного впливу польського та радянського режимів, спрямованого на знищення національної свідомості. Уряди двох держав, у сфері політичних впливів яких знаходилися волинські землі, розробляли спеціальні заходи, метою яких була асиміляція українського народу. Теорія зближення націй, злиття їх у нову історичну спільність людей – радянський народ, було прихованою метою в національній політиці зросійщення етнічних українців. Подібну політику ополячення й окатоличення здійснювало й польське політичне керівництво. Таким чином, населення Волині в міжвоєнне двадцятиліття піддавалося насильницькій етнічній асиміляції. Однак українська мова й український етнос були набагато стійкішими, ніж уявляли собі теоретики злиття націй і колонізації. Через історичні обставини волинці виробили сильне почуття національної самосвідомості, зберегли національну мову, православну віру й національну церкву. Ідея національної церкви, яка була реалізована на Волині в період між двома світовими війнами, стала етноконфесійним ядром етнічної духовності народу, необхідною умовою національного та державного відродження України. На сторожі національних інтересів у міжвоєнний період стояли активні діячі національно-визвольного руху, які знаходилися в імміграції на Західній Волині. Вони продовжували боротьбу як у сфері політичної діяльності, так і у сфері культурно-національного життя. Вироблений віками інстинкт самозбереження при постійній загрозі іноземного поневолення, спосіб суспільної поведінки, що відображається в народних звичаях, віруваннях, у ставленні одне до одного, до праці, до мови, були тим захисним механізмом, який рятував волинців від асиміляції. Іммігранти на західноволинських землях залишалися генераторами ідеї національної цілісності й носієм національної пам'яті. Саме усвідомлення, знання та збереження мови забезпечувало надійний захист від змін у національній свідомості. Історичний досвід підтверджує, що, коли народ зберіг мову, він обов'язково відновить і свою державність, бо ці дві категорії нерозривно пов'язані між собою.

Проблеми рідної мови й культури стояли в центрі діяльності Товариства «Просвіта» й інших культурно-просвітніх закладів, порушувалися на рівні польського сейму та сенату українськими послами й сенаторами, виношувалися та популяризувалися окремими громадськими діячами. Одним із таких українських громадських діячів був Модест Левицький, лікар, письменник і публіцист, учасник національно-визвольної боротьби та член уряду УНР. перебуваючи в імміграції на Волині, працюючи в Луцьку, вдало поєднував два професійні обов'язки – лікаря й публіциста. Його публікації, з-поміж яких чільне місце належало проблемам рідної мови та письменству, були широко відомі серед широкого загалу української інтелігенції. Головними мотивами його праць було збереження

й об'єднання духовного потенціалу нації, щоб українська письменницька мова була одна для цілої України [23]. Таких сподвижників на Волині було чимало. На східних Волинських землях це яскраво проявилось в період національно-культурного відродження 20-х рр., який увійшов в історію як українізація.

Українська імміграція на Волині в міжвоєнний період була виразником ідей національної незалежності. Її найбільш яскраві представники в умовах панування тоталітарних режимів усіма доступними засобами продовжували боротьбу. Радянська й польська влада шляхом терору та репресій намагалася призупинити, а то й знищити національно-культурний процес українства, обмежити його політичні права і свободи. У долях іммігрантів відбитий трагізм епохи. Вони жили в складний і бурхливий історичний час, який увібрав героїзм і драматизм доби революційного перевороту. Це був час творення власної держави й боротьби за неї. Значна частина представників української імміграції на Волині була учасниками і творцями нової історії України, вони на собі відчували велич злетів і ганьбу падіння, перемогу й гіркоту поразки. Наслідком політичної діяльності для багатьох із них став статус іммігранта на своїй українській волинській землі, але вже під владою інших політичних режимів. Іммігранти завжди відчували на собі пильну увагу спецслужб. І дуже часто сам факт імміграції та політичне минуле ставали вироком для багатьох із них, особливо в Радянській Україні. Уже в кінці 20-х рр. у Бутирській в'язниці в Москві був таємно страчений повстанський отаман, організатор і керівник Другого Зимового походу армії УНР – Юрій Тютюнник. Органи ДПУ після переходу Тютюнником радянського кордону певний час використовували його для пропаганди комуністичних ідей і створення розвідувальної мережі на користь СРСР. Каяття за участь у боротьбі за українську державність, описане в мемуарах «З поляками проти України» й широко розтиражоване радянськими органами [26], участь у діяльності шпигунсько-диверсійного комітету «Центр», створеного радянськими спецслужбами, не врятували життя Ю. Тютюннику, якого ліквідували органи ДПУ [21].

К середині 30-х рр. жертвами масового терору в СРСР стало чимало членів КПЗУ й тих, хто з політичних мотивів іммігрував із Західної Волині в Радянську Україну. Серед них – відомий діяч КПЗУ Ольга Платонова [31], публіцист, політичний діяч Марко Луцкевич [25], учень Кременецької гімназії Андрій Жданович, який захотів учитися в УРСР, але був заарештований НКВС як ворог народу й розстріляний. У засланні на Далекому Сході відбував покарання поет, активний учасник створення в Житомирі общин Української Автокефальної Православної Церкви Микола Хомичевський, літературний псевдонім Борис Тен [18].

Активні громадсько-політичні діячі в імміграції на Західній Волині відчували на собі подвійні удари тоталітарних режимів, які встановили панування на українських землях. Багато іммігрантів опинилося на території Західної Волині через відступ армії УНР і тому в умовах воєнних дій не зуміли переправити свої сім'ї в імміграцію. У 1929 р. було заарештовано дружину Василя Біднова, відомого в той час професора, історика церкви. Любов Біднову, яка працювала вчителькою в Дніпропетровську разом із професором Дніпропетровського інституту народної освіти Петром Єфремовим і студентом Миколою Білим звинувачували у справі СВУ, за що вона була засудженою загинула в засланні. Така ж трагедія трапилася із сім'єю повстанського отамана, члена Центральної Ради, полковника армії УНР, в імміграції – педагога, кооператора й банкіра Володимира Мачушенка. За голову В. Мачушенка більшовики обіцяли винагороду в 10 тисяч золотих рублів, розстріляли його дружину – Ірину. Дітей нелегальним шляхом вдалося переправити до Польщі. Помер В. Мачушенко в імміграції в Рівному в 1937 р. [23].

Був убитий невідомими в Городку під Рівним у червні 1926 р. генерал УНР в імміграції В. Оскілко [21]. Утиски й переслідування польських властей призвели до передчасної смерті на 51-му році життя генерал-хорунжого армії УНР, іммігранта Олексі Дмитровича Алмазова [4].

Початок Другої світової війни, вступ 17 вересня 1939 р. радянських військ на територію Західної України й приєднання її до складу УРСР зробили неможливим для більшості активних діячів національно-визвольного руху в імміграції подальше перебування на території Західної Волині. Розуміючи неминучість розправи нових органів влади за політичну діяльність у роки Української національно-демократичної революції й у міжвоєнний період, значна частина української імміграції змушена залишити Волинь і шукати притулку в імміграції в європейських країнах. Цей період насичений особливим драматизмом для долі іммігрантів. У Європі все масштабніше розгорялася нова світова війна, тому знайти політичний притулок у цих умовах було важко. Радянський режим після вересня 1939 р. розпочав радянізацію приєднаних територій. Одним із напрямів цього процесу була боротьба з політичними противниками. Так як значна частина іммігрантів не залишала національно-політичної діяльності в міжвоєнні роки, то вони першими ставали жертвами репресій. Восени 1939 р. за доносом був заарештований колишній організатор повстанського руху на Поділлі, партизанський отаман Ананій Волинець. Він із 1920 р. перебував в імміграції на Західній Волині [23].

Тарас Бульба-Боровець, який у 30-х рр. тісно співпрацював з А. Волинцем, писав: «Взимку 1940–1941 років наші лави понесли дуже болючу втрату. У Вінниці на судовій показусі більшовики з великою помпою засудили на «вищу міру покарання», тобто до розстрілу, колишнього повстанського отамана Гайсинського повіту в 1918–1920 роках – полковника Волинця. Це був військовий фахівець великого масштабу, організатор повстанських об'єднань і мобілізатор постачання повстанських військ». Суд, що проходив у м. Вінниці 2 лютого 1941 р., засудив А. Волинця до смертної кари [1].

У вересні 1939 р. був заарештований і засланий в Узбекистан губернський комісар Поділля за часів Директорії УНР, іммігрант на Волині, адвокат і громадський діяч Григорій Степура. У 1944 р. він помер у засланні [19]. Така сама доля судилася громадсько-політичній діячці з Волині, сенаторки до польського сенату в 1922–1928 рр. Олені Левчанівській, яка померла на засланні в Казахстані в 1943 р. [5].

Подібну долю мала й сім'я політичного діяча, сенатора польського сейму від Волині, публіциста Михайла Черкаського. Сам М. Черкаський помер у розквіті сил у 1929 р. від зараження крові. Наприкінці 1939 р. дочку М. Черкаського Наталію заарештували в Кременці органи НКВС і засудили на п'ять років ув'язнення. За два місяці до початку війни 1941 р. його дружину Марію Черкаську з внучкою Ольгою було вивезено в Казахстан на поселення як небезпечних злочинців [17].

Після нападу Німеччини на СРСР органи НКВС почали масове винищення в'язнів, заарештованих з політичних мотивів, які перебували у в'язницях. Після допитів і катувань 22 червня 1941 р. розстріляний учений агроном, політик Сергій Бачинський. Заарештований у лютому 1940 р. за звинуваченням у тому, що «займав відповідальну посаду товариша міністра іноземних справ у контрреволюційному уряді Петлюри на Україні, вів активну боротьбу проти робітничого класу і революційного руху», і за те, що «продовжував вести боротьбу проти радянської влади знаходячись в імміграції» [16].

Захоплення українських земель новим окупантом, фашистською Німеччиною, принесло розгортання терору й геноциду проти українського населення. Волинь, яка не відзначалася активністю національно-політичного життя на початку ХХ століття, в 40-х рр. стає однією з найбільш активних земель України в боротьбі за відновлення української державності. Саме на території Волині на початку 40-х рр. з'являються перші відділи УПА, які переросли в Рух Опору, що набрав розмаху всенародного збройного повстання.

Трагедією Волині стало те, що на її території розгорілася боротьба між діючими арміями СРСР і Німеччини, радянськими партизанськими загонами й УПА, а також боротьба всередині націоналістичних сил унаслідок розколу їх на прихильників А. Мельника та С. Бандери. Жертвою в цій боротьбі стало населення Волині, яке опинилося у вирі цього протистояння, хоча й кожна з воюючих сторін несла чималі втрати. Колишні іммігранти, активні політичні й громадські діячі гинули від рук окупаційної німецької влади, служби безпеки бандерівського руху або каральних органів НКВС. Як радянська влада, так і нацистський режим Німеччини були уособленням тоталітаризму, який свій удар спрямовував проти політичних діячів краю, убачаючи в них небезпеку для свого панування на захоплених землях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, історичні українські землі – Наддніпрянська Україна, Галичина й Волинь – у міжвоєнний період, знаходячись у різних соціально-економічних і політичних умовах, взаємно впливали одна на одну. Єдиний український народ, незважаючи на ідеологічні та політичні перешкоди, відчував себе єдиним цілим. Національні ідеї розповсюджувалися на всі території України. Віра в можливість єдиної, соборної й незалежної української держави жила серед українців.

Національний рух ХХ ст., який від кінця 20-х до половини 40-х рр. став центральним фактором української визвольної боротьби, є класичним прикладом співдії, взаємодопомоги та взаємодоповнення між імміграцією й народом на рідних землях. Як відомо, жодна інша українська формація тридцятих не мала такого впливу на розвиток національної боротьби, як ОУН. Саме імміграційний елемент у 30-ті рр. ХХ ст. відіграв значну роль у формуванні й ідейно-програмному забезпеченні цієї організації.

На території Волині, що була в складі УРСР, український національний рух не мав змоги проявитися у власних для нього організаційних формах і застосовувати таку ж саму тактику, як на західноволинських землях під Польщею. Але він проявлявся передусім у національно-культурному житті у 20-х – на початку 30-х рр. Це передусім була діяльність Української Автокефальної Православної Церкви, яка своїми масовими виданнями та доброю організацією тримала значну частину українства на позиціях національно-державної й церковної суверенності. Православне духовенство підтримувало тісні контакти з церковними діячами Української Православної Церкви в імміграції на Західній Волині. Ці факти дають підстави твердити, що ідеї національної незалежності були явищем всеукраїнського змісту й значення. На прикладі Волинських земель можна прослідкувати, що при всій різниці соціального й політичного ладу, який панував як на Західній, так і на Східній територіях Волині, незважаючи на різні обставини, створені панівними політичними режимами, процес формування національної ідеї являв собою органічну єдність на всіх українських землях.

Список використаних джерел

1. Бульба-Боровець Т. Армія без держави. Львів : Поклик сумління, 1993. 166 с.
2. Галушко М. Гладкий Гриць Українська журналістика в іменах. *Матеріали до енциклопедичного словника*. 1999. Вип. 6. С. 61–64.
3. Давидюк Р. Розмежування Західної Волині та Східної Галичини як складова «волинського експерименту» Генрика Юзевського. *Сучасна українська держава: історичні імперативи становлення, тенденції та проблеми розвитку*. Київ, 2006. С. 498–509.
4. Дмитрук В. Генерал-хорунжий армії УНР О. Алмазов і Волинь. *Минуле і сучасне Волині: Олександр Цинкаловський і край* : матеріали ІХ наукової історико-краєзнавчої міжнародної конференції 20–23 січня 1998 року. Луцьк : Настир'я, 1998. С. 63–64.
5. Енциклопедія українознавства. Львів, 1994. Т. 4. С. 1270.
6. Завдська І., Каденюк О. Політичні чинники у формуванні та діяльності сільськогосподарських товариств у Східній Галичині (20-ті – початок 30 рр. ХХ ст.) *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету / ЗНУ*. 2019. Вип. 1(52). С. 150–154. URL: <https://istznu.org/index.php/journal/article/view/176>.
7. Зварник Г. Загадковий «вістківець» Роман Божеський. *Листи до Дмитра Донцова. Українські проблеми*. 1997. № 2. С. 145–146.

8. Інформація повітових старостів про діяльність організацій УНДО, програми УНДО. *Державний архів Волинської області (ДАВО)*. Ф. 46 Оп. 9. Спр. 237. 284 арк.
9. Каденюк О. С. Громадсько-просвітницькі організації Волині у 20-х – 30-х роках ХХ століття. *Вісник Східноукраїнського університету ім. Володимира Даля*. Сєверодонецьк, 2020. Вип. 3. С. 32–36.
10. Камінський А. Край, еміграція і міжнародні закуліси. Манчестер-Нью-Йорк, 1982. 264 с.
11. Качараба С. П. Еміграція з Західної України (1919–1939). Львів : Місіонер, 2003. 416 с.
12. Квартальні ситуаційні звіти. *ДАВО*. Ф. 1. Оп. 2. Спр. 416. 380 арк.
13. Кучерепа М. Національна політика Другої Речі Посполитої щодо українців (1919-1929 рр.). *Україна – Польща: важкі питання* : матеріали II Міжнародного семінару істориків «Українсько-польські відносини в 1918–1947 рр.» / Варшава, 12–24 травня 1997. Варшава, 1997. С. 11–28.
14. Кучерук О., Червак Б., Матеріали до історії ОУН. Київ : Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. 39 с.
15. Крамар Ю. В. Західна Волинь 1921–1939 рр.: національно-культурне та релігійне життя. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. 404 с.
16. Літопис нескореної України. Документи і матеріали, спогади. Кн. 2. Львів : Галицька видавнича спілка, 1997. Кн. 2. С. 420–443.
17. Миць М. Михайло Черкаський – політик, видавець і публіцист. *Минуле і сучасне Волині. Історичні постаті краю* : тези доповідей та повідомлень V Волинської історико-краєзнавчої конференції, 11–13 жовтня 1991 р. Луцьк, 1991. С. 116–117.
18. Мороз В. Людина українського відродження. Кожному мила своя сторона. *Краєзнавчі нариси про видатних людей, минуле Житомирщини, обряди і звичаї населення краю*. Житомир : Журфонд, 1997. С. 30–33.
19. Рожко В. В таких живе її безсмертя. І потекла сторіками... Могили не можуть мовчати. Вінніпег. Канада : Спадщина, 1994. С. 202–205.
20. Рожко В. Духовні сіячі Поліського краю. І потекла сторіками... Могили не можуть мовчати. Вінніпег. Канада : Спадщина, 1994. С. 246–252.
21. Савчук О., Комар В. Волинські шляхи генералів УНР: Володимир Оскілко та Юрій Тютюнник. *Південно-Східна Волинь: наука, освіта, культура* : матеріали Регіональної наукової краєзнавчої конференції. Хмельницький-Шепетівка, 1995. С. 164–165.
22. Савчук О., Савчук І. Волинське студентство 1920–30-х років – нова генерація української національної інтелігенції I половини ХХ ст. *Волинь і волинське зарубіжжя* : тези доповідей та повідомлень Міжнародної наукової конференції / Луцьк 16–18 червня 1994 р. Луцьк, 1994. С. 83–85.
23. Сидоренко Н. Левицький Модест Петрович. Українська журналістика в іменах. *Матеріали до енциклопедичного словника*. Вип. 6. Львів, 1999.
24. Соловей О. Г. Імміграційні процеси на Волині у міжвоєнний період (1921–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. 22 с.
25. Степанов Л., Степанова Л. Народний оборонець. *Минуле і сучасне Волині. Історичні постаті краю* : тези доповідей та повідомлень V Волинської історико-краєзнавчої конференції 11–13 жовтня 1991 року. Луцьк, 1991. С. 133–134.
26. Тютюнник Ю. З поляками проти Вкраїни: Репринтне відтворення видання 1924 року. Київ : Україна, 1990. 103 с.
27. Цецик Я. П. Діяльність українських національних партій на Волині у міжвоєнний період : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2008. 20 с.
28. Чабан М. Редактор «Православної Волині». *Літопис Волині*. 1999. Вип. 4. С. 19–20, 70–80.
29. Червак Б. Нації військо незрима. *Матеріали до історії ОУН*. Київ : Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. С. 3–16.
30. Чернихівський Г. Крем'яниччина. Історичне та літературне краєзнавство. Кременець : Папірус, 1992. 128 с.
31. Чернихівський Г. Кременеччина від давнини до сучасності. Кременець : Папірус, 1999. 320 с.
32. Філіпович М. Політичні умови діяльності громадських організацій на Волині 1918–1939 рр. *Літопис Волині*. 2018. Вип. 19. С. 78–82.

Kadenyuk O. S.

*Doctor of Historical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Law, Professional and Social and Humanitarian Education
Higher educational institution "Podillia State University"
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: akadenyuk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2173-6055*

UKRAINIAN CIVIL AND POLITICAL ORGANIZATIONS IN VOLYN UNDER TOTALITARIAN REGIMES BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Abstract

The article examines the historical aspects of the development and formation of socio-political and public organizations in Volhynia, which after the end of World War I was under the rule of two totalitarian states – the Soviet Union and the Polish-Lithuanian Commonwealth. The policies of the governments of these states led to the unfolding of a national movement in Volhynia. The main political and intellectual Ukrainian forces were concentrated among immigrants in Volhynia and Galicia and in Western European countries. They were based on military personnel, soldiers, and officers of the Ukrainian Army who had been hardened in battles for the Ukrainian People's Republic. It was in the territories occupied by Poland that Ukrainian social, cultural, and

political centers began to form, which had ties to Soviet Ukraine and sought optimal ways to solve national problems. The 1920s and 1930s saw the intensive development of the ideology of Ukrainian nationalism. Alongside the old Dnieper intelligentsia, a new generation emerged among the immigrants – young people who were oriented towards the idea of Ukrainian independence. The role of Ukrainian immigration in the creation of Ukrainian social, cultural, and political centers that sought optimal ways to solve national problems is examined. It has been found that in the Volhynia region, which was part of Soviet Ukraine, the Ukrainian national movement was unable to manifest itself in its usual organizational forms and apply the same tactics as in the western Volhynia lands. However, it was primarily realized in national and cultural life in the 1920s and early 1930s. This was primarily the activity of the Ukrainian Autocephalous Orthodox Church, which, through its mass publications and organization, influenced a significant part of the Ukrainian population from the standpoint of national and church sovereignty. These facts give reason to assert that the ideas of national independence were a pan-Ukrainian phenomenon. The example of the Volhynian lands shows that, despite all the differences in the social and political systems that prevailed in both the western and eastern territories of Volhynia, and despite the different circumstances created by the political regimes, the process of forming a national idea represented an organic unity across all Ukrainian lands.

Key words: Volhynia, national movement, public organizations, socio-political organizations, emigration, political regime.

References

1. Bulba-Borovets, T. (1993). *Armiia bez derzhavy. Army Without a State* [Army Without a State]. Lviv: Poklyk sumlinnia, 166 p. [in Ukrainian].
2. Halushko, M. (1999). *Hladkyi Hryts Ukrainska zhurnalistyka v imenakh* [Hladkyi Hryts Ukrainian Journalism in Names]. *Materialy do entsyklopedychnoho slovnyka*. Lviv, Vyp. 6, P. 61–64 [in Ukrainian].
3. Davydiuk, R. (2006). *Rozmezhuvannia Zakhidnoi Volyni ta Skhidnoi Halychyny yak skladova "volynskoho eksperymentu" Henryka Yuzevskoho* [The Demarcation of Western Volhynia and Eastern Galicia as a Component of Henryk Juzewski's "Volhynia Experiment"]. *Suchasna ukrainska derzhava: istorichni imperatyvy stanovlennia, tendentsii ta problemy rozvytku*. Kyiv, P. 498–509 [in Ukrainian].
4. Dmytruk, V. (1998). *Heneral-khorunzhyi armii UNR O. Almazov i Volyn* [General-Horunzhy of the Army of the Ukrainian People's Republic O. Almazov and Volhynia]. *Mynule i suchasne Volyni: Oleksandr Tsynkalovskiy i krai*. *Materialy IX naukovoї istoriko-kraieznavchoї mizhnarodnoi konferentsii 20–23 sichnia 1998 roku*. Lutsk: Nastyria, P. 63–64 [in Ukrainian].
5. *Entsyklopediia ukrainoznavstva* [Encyclopedia of Ukrainian Studies] (1994). Lviv, T. 4. P. 1270 [in Ukrainian].
6. Zavadskaya, I., & Kadenyuk, (2019). Political Factors in the Formation and Activity of Agricultural Societies in East Galicia (20s – early 30s XX century). *Zaporizhzhia Historical Review*, 1(52), 150–154. Retrieved from <https://istznu.org/index.php/journal/article/view/176> [in Ukrainian].
7. Zvarnyk, H. (1997). *Zahadkovyi "vistkivets" Roman Bozheshkyi. Lysty do Dmytra Dontsova* [The mysterious "Vistkivets" Roman Bozheshk. Letters to Dmytro Dontsov]. *Ukrainski problem*, (2), P. 145–146 [in Ukrainian].
8. *Informatsiia povitovykh starostv pro diialnist orhanizatsii UNDO, prohramy UNDO // Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti (DAVO)* [Information from district governors about the activities of UNDO organizations, UNDO programs // State Archives of Volyn Region (DAVO)] F. 46, Op. 9, Spr. 237. 284 ark. [in Ukrainian].
9. Kadeniuk, O. S. (2020). *Hromadsko-prosvitnyi orhanizatsii Volyni u 20-kh – 30-kh rokakh XX stolittia* [Public and educational organizations of Volyn in the 1920s–1930s]. *Visnyk Skhidnoukrainskoho universytetu im. Volodymyra Dalia : Nauk. zhurn. Sievierodonetsk*, Vyp. 3, P. 32–36 [in Ukrainian].
10. Kaminskyi, A. (1982). *Krai, emihratsiia i mizhnarodni zakulisy* [Emigration, and International Backstage]. Manchester – Niu-York, 264 p. [in Ukrainian].
11. Kacharaba, S. P. (2003). *Emihratsiia z Zakhidnoi Ukrainy: (1919–1939)* [Emigration from Western Ukraine: (1919–1939)]. Lviv: Misioner, 416 p. [in Ukrainian].
12. *Kvartalni sytuatsiini zvyty // DAVO* [Quarterly situation reports // DAVO]. F. 1. Op. 2. Spr. 416. 380 ark. [in Ukrainian].
13. Kucherepa, M. (1997). *Natsionalna polityka Druhoi Rechi Pospolytoї shchodo ukrainsiv (1919–1929 rr.)* [National policy of the Second Polish Republic towards Ukrainians (1919–1929)]. *Ukraina-Polshcha: vazhki pytannia*. *Materialy II mizhnarodnoho seminaru istorykiv "Ukrainsko-polski vidnosyny v 1918–1947 rr."* Varshava, 12–24 travnia 1997. Varshava, P. 11–28 [in Ukrainian].
14. Kucheruk, O., Chervak, B. (1997). *Materialy do istorii OUN* [Materials on the History of the OUN]. Kyiv: Vyd-vo im. Oleny Telihy, 39 p. [in Ukrainian].
15. Kramar, Yu. V. (2015). *Zakhidna Volyn 1921–1939 rr.: natsionalno-kulturne ta relehiine zhyttia* [Western Volhynia 1921–1939: National, Cultural, and Religious Life]. Lutsk: Skhidnoievropeiskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, 404 p. [in Ukrainian].
16. *Litopys neskorenoi Ukrainy. Dokumenty i materialy, spohady* [Chronicle of Unconquered Ukraine. Documents and materials, memoirs]. (1997). Kn. 2. Lviv: Halytska vydavnycha spilka. P. 420–143 [in Ukrainian].
17. Myts, M. (1991). *Mykhailo Cherkaskyi – polityk, vydavets i publitsyst* [Mykhailo Cherkasky – politician, publisher, and publicist]. *Mynule i suchasne Volyni. Istorični postati kraiu*. Tezy dopovidei ta povidomlen V Volynskoi istoriko-kraieznavchoї konferentsii 11–13 zhovtnia 1991 r. Lutsk, P. 116–117 [in Ukrainian].
18. Moroz, V. (1997). *Liudyna ukrainskoho vidrozhennia. Kozhnomu myla svoia storona* [A Man of Ukrainian Revival. Everyone Loves Their Own Side]. *Kraieznavchi narysy pro vydatnykh liudei, mynule Zhytomyrshchyny, obriady i zvychai naseleennia kraiu*. Zhytomyr: Zhurfond, P. 30–33 [in Ukrainian].
19. Rozhko, V. (1994). *V takykh zhyve yii bezsmertia. I potekla storikamy. Mohyly ne mozhut movchaty* [Her immortality lives on in such people. And it flowed through the pages. Graves cannot remain silent]. Vinnipeg. Kanada: Spadshchyna, P. 202–205 [in Ukrainian].
20. Rozhko, V. (1994). *Dukhovni siiachi Poliskoho kraiu. I potekla storikamy. Mohyly ne mozhut movchaty* Vinnipeg [Her immortality lives on in such people. And it flowed through the pages. Graves cannot remain silent]. Kanada: Spadshchyna, P. 246–252 [in Ukrainian].

21. Savchuk, O., Komar, V. (1995). Volynski shliakhy heneraliv UNR: Volodymyr Oskilko ta Yuriy Tiutiunnyk [The Volyn paths of the generals of the Ukrainian People's Republic: Volodymyr Oskilko and Yuriy Tyutyunnik]. *Pivdenno-Skhidna Volyn: nauka, osvita, kultura*. Materialy rehionalnoi naukovoï kraieznavchoï konferentsii – Khmelnytskyi-Shepetivka, P. 164–165 [in Ukrainian].
22. Savchuk, O., Savchuk, I. (1994). Volynske studentstvo 1920–30-kh rokiv – nova heneratsiia ukrainskoi natsionalnoi inteli-hentsii I polovyny XX st. [Volyn students of the 1920s and 1930s – a new generation of Ukrainian national intelligentsia of the first half of the 20th century]. *Volyn i volynske zarubizhzhia*. Tezy dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii Luts'k 16–18 chervnia 1994 r. Luts'k, P. 83–85 [in Ukrainian].
23. Sydorenko N. (1999). Levytskyi Modest Petrovych Ukrainska zhurnalistyka v imenakh [Levitsky, Modest Petrovich. Ukrainian journalism in names]. *Materialy do entsyklopedychnoho slovnyka*. Lviv, Vyp. 6 [in Ukrainian].
24. Solovei, O. H. (2004). Immihratsiini protsesy na Volyni u mizhvoiennyi period (1921–1939 rr.) Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ist. nauk [Immigration processes in Volhynia in the interwar period (1921–1939). Abstract of dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka. 22 p. [in Ukrainian].
25. Stepanov, L., Stepanova, L. (1991). Narodnyi oboronets [People's Defender]. *Mynule i suchasne Volyni. Istorychni postati kraiu*. Tezy dopovidei ta povidomlen V Volynskoi istoryko-kraieznavchoï konferentsii 11–13 zhovtnia 1991 roku Luts'k, P. 133–134 [in Ukrainian].
26. Tiutiunnyk, Yu. (1990). Z poliakamy proty Vkrainy: Reprintne vidtvorennia vydannia 1924 roku [With the Poles against Ukraine: Reprint of the 1924 edition]. Kyiv: Ukraina, 103 p. [in Ukrainian].
27. Tsetsyk, Ya. P. (2008). Diialnist ukrainskykh natsionalnykh partii na Volyni u mizhvoiennyi period: avtoref. dys. kand. ist. nauk: 07.00.01 [Activities of Ukrainian national parties in Volhynia during the interwar period: abstract of dissertation. Candidate of Historical Sciences: 07.00.01]. Cherniv. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. Chernivtsi, 20 p. [in Ukrainian].
28. Chaban, M. (1999). Redaktor "Pravoslavnoi Volyni" [Editor of "Orthodox Volhynia"]. *Litopys Volyni*, Vyp. 4, P. 19–20, P. 70–80 [in Ukrainian].
29. Chervak, B. (1997). Natsii viisko nezryme [The invisible army of the nation]. *Materialy do istorii OUN*. Kyiv: Vyd-vo im. Oleny Telihi, P. 3–16 [in Ukrainian].
30. Chernykhivskyi, H. (1992). Kremianechchyna. Istorychne ta literaturne kraieznavstvo [Kremenets Region. Historical and Literary Local History]. Kremenets: Papirus, 128 p. [in Ukrainian].
31. Chernykhivskyi, H. (1999). Kremianechchyna vid davnyny do suchasnosti [Kremenets Region from Antiquity to the Present Day]. Kremenets: Papirus 320 p. [in Ukrainian].
32. Filipovych, M. (2018). Politychni umovy diialnosti hromadskykh orhanizatsii na Volyni 1918–1939 rr. [Political Conditions for the Activities of Public Organizations in Volhynia, 1918–1939]. *Litopys Volyni*, Vyp. 19, P. 78–82 [in Ukrainian].

Отримано: 19.09.2025
Рекомендовано: 23.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-21>

УДК 378.091.113:378.4(477.43/.44)«1920/1930»

Нестеренко В. А.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: nesterenko66@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7360-1067*

Сідлецька О. М.

*асистент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: oksana.fluffik@gmail.com,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4308-7774>*

КУРСИ УКРАЇНОЗНАВСТВА ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ПОЛІТИКИ «УКРАЇНІЗАЦІЇ» У 1920-ТІ РОКИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПОДІЛЛЯ ТА ВОЛИНИ)

Анотація

Сучасна дерусифікація, культурно-освітньої сфери в Україні вимагає пошуку найбільш ефективних моделей проведення українізаційних заходів, запровадження української мови в усі сфери суспільно-політичного життя. Історичне минуле свідчить, що лише адміністративними чи директивними засобами ефективно провести українізацію буде надзвичайно складно. У цьому контексті важливо дослідити та проаналізувати досвід діяльності курсів українознавства у 1920-ті рр., які були створені співробітниками Наркомату освіти Української Соціалістичної Радянської Республіки (далі – УСРР) у 1924–1925 рр. Вони діяли при державних, адміністративних, профспілкових організаціях і нерідко очолювались авторитетними серед місцевого населення освітянами, які почали свою активну діяльність ще в період Української національно-демократичної революції 1917–1921 рр.

У даній статті висвітлюється діяльність курсів з українознавства, які були створені в усіх губерніях та округах УСРР у 1923 р. Висвітлюється роль та значення курсів українознавства для національної консолідації та самоідентифікації українців Поділля та Південно-Східної Волині.

Територіально праця охоплює терени сучасної Хмельницької області. Хронологічні рамки роботи складають 1923–1930 рр. Як відомо, у 1930 р. в УСРР була проведена адміністративно-територіальна реформа, що ліквідувала округи. Після цього кроку влади курси українознавства або розпались, або вони припинили свою діяльність.

При написанні праці використовувались як опубліковані наукові і краєзнавчі праці, так і маловідомі для широкого загалу документи Державного архіву Хмельницької області, матеріали тогочасної періодичної преси.

Ключові слова: українізація, українознавство, курси, Наркомат освіти (НКО), Комуністична партія (більшовиків) України (КП(б)У), комісія з українізації, школа, культурно-освітнє життя, освіта, наукове товариство, Рада Народних комісарів (РНК).

Вступ. Історія України в радянський період є надзвичайно складною та суперечливою. Тому сучасні вітчизняні історики і краєзнавці неоднозначно трактують окремі події та процеси. По-різному вони ставляться і до політики «українізації», яку ЦК КП(б)У та РНК УСРР започаткували улітку 1923 р. На наш погляд, незважаючи на адміністративно-бюрократичний характер «українізаційних» заходів тодішнього радянського керівництва, ця політика великою мірою сприяла етнополітичній консолідації українців, які раніше за часів царизму ідентифікували себе переважно з «руським» населенням, «малоросами», «православними» тощо.

У даній статті висвітлюється діяльність курсів з українознавства, які були створені в усіх губерніях та округах УСРР у 1923 р. для більш ефективного та поглибленого проведення політики «українізації». Дана історична проблема побіжно вже знайшла своє відображення у вітчизняній українській історіографії. Зокрема, загальні аспекти основних напрямів українізації державного, адміністративного, радянського апарату висвітлені у працях Я.В. Верменич [1], В.М. Даниленка [3], В.С. Лозицького [6] та інших дослідників. Це питання порушується в попередніх працях одного із авторів цієї статті [7; 8; 9]. Проте ця тема залишається малодослідженою у вітчизняній історіографії.

У своїй праці ми ставимо собі за **мету** – висвітлити роль та значення курсів українознавства для національної консолідації та самоідентифікації українців Західного Поділля та Південно-Східної Волині. Для реалізації цієї мети слід виконати наступні **завдання**: 1) визначити основні завдання курсів з українознавства та проаналізувати

їх програми; 2) висвітлити діяльність найбільш відомих лекторів курсів; 3) показати ставлення співробітників місцевого державного, адміністративного, радянського апарату до діяльності українознавчих курсів.

Виклад основного матеріалу. Національне відродження українського етносу, що було започатковане ще в період Української національно-демократичної революції, не припинилось на початку 1920-х років – в період встановлення радянської влади. Цьому у великій мірі сприяв той факт, що на чолі Наркомату освіти (НКО) УСРР спочатку були колишні «боротьбисти»: В. Шумський, Г. Гринько та інші, які у своїй діяльності намагались поєднати комуністичні класові та українські національні гасла. Саме вони стали головними ініціаторами та провідниками політики «українізації». При цьому їм довелося долати сильний опір «проросійської» групи в КП(б)У, яка вважала національне питання неважливим і непотрібним для пролетарської революції.

На наш погляд, основні напрями політики «українізації» були сформульовані ще у 1920 р. у програмній статті «З чого починати українізацію України» одного із колишніх лідерів «боротьбистів» Василя Блакитного (Еллана) – тодішнього головного редактора центрального періодичного органу КП(б)У «Вісті ВУЦВК» [2, с. 2]. Він зауважив, що для подолання зневажливого ставлення переважної більшості радянських службовців до української мови, необхідно було б ввести спеціальний наказ з чітким визначенням терміну, до якого співробітники державних і адміністративних установ повинні вивчити українську мову. Рішучий намір керівників НКО Радянської України розпочати якнайшвидшу українізацію культурно-освітньої сфери викликав велике незадоволення з боку багатьох більшовиків – прихильників збереження домінування російської культури та освіти в Україні.

5 серпня 1920 р. комуністична фракція колегії НКО звернулася до ЦК КП(б)У, у якій звинуватила колишніх «боротьбистів» в намірах здійснити «насильницьку українізацію» школи. У цьому зверненні на адресу колишніх «боротьбистів», котрі до того часу зайняли керівні посади в центральному комітеті НКО та в більшості його регіональних осередків, лунало звинувачення у тому, що вони нібито зовсім не відмовились від своєї попередньої партійної антибільшовицької діяльності. Нарком О. Шумський видавав накази всупереч комуністичній колегії, відверто звинувачував комуністів в русифікаційній політиці. На думку авторів цього документу, основна причина цих конфліктів полягала у тому, що колишні «боротьбисти» наполягали на негайній українізації всієї освітньої сфери, надавали підтримку передусім українським культурно-освітнім закладам, на перший план висували не класові, а національні чинники. А це привело, робиться висновок у документі, до того що апарат освіти опинився в руках національної інтелігенції, а не пролетаріату, що «недопустимо» [10, ф.1., оп.20, спр. 159, арк. 164–165]. Проте, це звернення серйозних наслідків не мало. Вже у перші роки радянської влади НКО УСРР із мовчазної підтримки КП(б)У фактично став рупором українізації.

У серпні 1923 р. ЦК КП(б)У та РНК УСРР із санкції центральної влади розпочали політику «українізації». Вони добре усвідомлювали те, що багато керівних та відповідальних працівників в різних губерніях України, які були етнічними росіянами або євреями, котрі часто зовсім не знали української мови, культури місцевого населення, тільки підірвали авторитет радянської влади. Політика «українізації» повинна була сприяти налагодженню співробітництва між робітниками і селянами УСРР та подоланню розриву між містом та селом.

Оскільки багато партійних та радянських функціонерів (серед яких були росіяни, євреї, але найбільший відсоток був тих, хто чітко не визначив свою етнічну приналежність) зовсім не знали української мови, для них, починаючи з 1923 р., почали створюватись спеціальні курси українознавства. Спочатку це були курси передусім із вивчення української мови, що були створені при окружних та районних відділах народної освіти.

15 листопада 1923 р. Кам'янець-Подільська окружна комісія з українізації державного апарату під керівництвом Євгена Кондрацького (активного учасника Української національно-демократичної революції, у 1919–1920 рр. – голови Подільської губерніяльної «Просвіти») прийняла рішення організувати довгострокові річні курси з вивчення української мови для відповідальних працівників округу. Підтримано було добровільний принцип відвідування лекцій слухачами, однак тих службовців, які не хотіли відвідувати заняття – передбачалось «притягнути через інститути» [5, ф.5, оп.1., спр. 40, арк.16]. Після закінчення навчання планувалось провести контрольний іспит для службовців на предмет володіння ними української мовою.

Слід зазначити, що процес створення курсів українознавства на Поділлі проходив далеко не просто. Для прикладу візьмемо ситуацію на Проскурівщині. В серпні 1923 р. окружний відділ народної освіти доручив окружним та районним виконкомом організувати курси українознавства для співробітників радянських та державних установ Проскурівського округу. Передбачалось створити мережу таких курсів при всіх районних семирічках. Було складено кошторис – 128 крб. золотом [5, ф.5, оп.1., спр. 40., арк.16]. Проте ні один райвиконком це рішення не виконав. Тільки завдяки активній позиції вчителства наприкінці 1923 р. майже в усіх районах Проскурівщини було створено курси українознавства. Їх працю дуже гальмувало те, що на місцях співробітники РВК та інших державних установ вважали, що українізація – це щось не дуже потрібне й без чого можна обійтись. Тому через кілька тижнів курси в районах через відсутність коштів для лекторів припинили діяти, не давши ніякого позитивного результату.

Врешті-решт к Проскурів курси українознавства відкрились 9 жовтня 1923 р. Вони спочатку зацікавили багатьох службовців і заняття відвідувало 30–45 чоловік. Але керівники деяких установ (окружного фінвідділу, держбанку та інших) не давали дозволу співробітникам відвідувати курси. Через три тижні їх почали відвідувати тільки вчителі. Після того як в листопаді 1923 р. Подільська губерньська бюджетна комісія не надала коштів на оплату лекторам за роботу, вони відмовились від роботи [5, ф. 926, оп.1, спр. 3, арк.16].

Такий розвиток подій аж ніяк не влаштовував Подільський губернський відділ народної освіти, який наказав з 20 грудня 1923 р. відкрити довготривалі курси українознавства в усіх окружних центрах губернії: Вінниці, Кам'янці-Подільському, Проскуріві, Могилеві-Подільському, Тульчині [4, ф. 254, оп.1, спр. 195, арк.17]. А після 1 січня 1924 р. – провести іспит для службовців з української мови. Комісії з українізації повинні були перевірити – чи знає курсант українську мову в тій мірі, що необхідна для виконання ним служби, чи розуміє він офіційні ділові документи українською мовою, українську службову термінологію. Для цього в програми іспитів включались практичні переклади з російської мови на українську та різні тести [4, ф. 254, оп.1, спр. 195, арк.18].

Непросто розпочалась політика «українізації» і на Волині. Наприкінці 1923 р. до Шепетівського ОВК звернувся голова Волинського губвиконкому Кін і констатував, що ставлення апарату Шепетівського ОВК до українізації формальне. Він запропонував негайно відкрити короточасні курси українознавства [5, ф.1086, оп.1, спр. 27, арк. 17].

Праця курсів в районах округу розпочалась в грудні 1923 р., однак через два місяці вони розпались. Службовці взагалі погано ставились до курсів, відвідували їх раз на місяць. Це пояснюється тим, що представниками місцевої влади не було взято твердої лінії на українізацію державного апарату. Наприкінці лютого 1924 р. було одержано з Харкова розпорядження – «Українізуйтесь!». Курси для службовців знову було відкрито, але через 2 місяці вони в черговий раз розпались, оскільки 90 % слухачів на курси просто не з'явилися. І тільки після 1 травня 1924 р. службовці поступово почали відвідувати курси українознавства, проте у працівників наросвіти склалось таке враження, що «всі очікують, що вот-вот буде розпорядження про відміну українізації і вчити українську мову необов'язково» [5, ф.1086, оп.1, спр. 27, арк. 18].

В Шепетівці курси українознавства для 4-ох груп розпочали діяти наприкінці 1923 р. Проте, коли виявилось, що курсанти самі повинні платити за навчання, їх кількість значно скоротилась. В окремих групах заняття відвідувало 2–3 особи. До того ж учителям за їх роботу ніхто не платив, а працювати безкоштовно вони не хотіли [5, ф.1086, оп.1, спр. 27, арк. 72]. У 1924 р. після неодноразових розпоряджень та вказівок з боку центральних органів влади справа з організацією курсів українознавства на Поділлі та Волині дещо покращилась. Місцеві органи влади зрозуміли, що політика «українізації» буде продовжуватись і надалі, що це – не короточасний захід, тому почали більш уважно ставитись до створення курсів українознавства. Так, цього року в Подільській губернії було організовано 153 курсів з вивчення української мови (11 одномісячних, 38 двомісячних, 87 – тримісячних, 1 шестимісячні і 16 при цукроварнях) [4, ф.5, оп.1, спр. 53, арк.426]. Їх відвідувало понад 4 тис. службовців та відповідальних працівників. Іспити показали, що із загальної кількості слухачів, які відвідали курси, 90 % засвоїли українську мову для виконання службових обов'язків [4, ф.5, оп.1, спр. 53, арк.427].

В процесі поглиблення політики «українізації» місцеві органи влади за підтримки відділів наросвіти почали висувати до «відповідальних працівників» та службовців Поділля і Волині нові вимоги. Тепер вони повинні були знати не тільки мову переважної більшості місцевого населення, а й «розуміти українську культуру, знати минуле українського народу, його історію та етнографічні особливості». Це, на думку місцевого партійного керівництва, зміцнило б спілку міста із селом.

Цікаво проаналізувати програми курсів з українознавства. Вони створювались окружними відділами наросвіти на основі типової програми Наркомату освіти УСРР. Спочатку в них містились різні теми з української мови, однак пізніше вони почали включати в себе теми з історії України, української літератури тощо. Ось уривки з програми курсів українознавства, що діяли в місті Кам'янці-Подільському і яку склали у 1925 р. Євген Кондрацький та директор другої міської школи Федір Заручинський. Передбачалось, що слухачі курсів повинні були засвоїти такі теми з української мови: «Порівняння російської та української азбуки», «Фонетика, граматики української мови», «Синтаксис», «Правопис чужих слів в українській мові» тощо. Головна увага зверталась на практичні навички перекладу з російської мови на українську і навпаки [5, ф.5, оп.1, спр. 53, арк. 171–174].

Крім того, слухачі повинні були загалом ознайомитись з українською літературою, з творами сучасних українських пролетарських письменників, знати основні теми з історії України: революційну роль гетьмана Б. Хмельницького, Козаччину, історію імперіалістичної війни та жовтневої революції. Велика увага приділялась вивченню національної політики радянської влади. Адже радянському уряду важливо було показати, що національне питання в Радянському Союзі вирішено позитивно, що український народ УСРР на відміну від українців, які проживали в Польщі чи Румунії, отримав всі можливості для свого етнонаціонального та етнокультурного розвитку [5, ф.5, оп.1, спр. 53, арк. 171–174].

В наступні роки програми курсів неодноразово змінювались. До них почали все більше включати твори В. Леніна, К. Маркса, Й. Сталіна, різні теми із сучасного життя. Так, серед обов'язкової літератури курсів українознавства, що діяли в Шепетівському окрузі у 1928 р., була робота Й. Сталіна «Вопросы ленинизма», програма ВКП(б), промови тодішнього першого секретаря ЦК КП(б)У Л. Кагановича тощо [5, ф. 1086, оп.1, спр. 244, арк. 26]. Тобто програми курсів українознавства все більше набували ідеологічного комуністичного характеру, проте протягом всієї політики «українізації» вони все ж таки намагались поєднувати національні та класові чинники.

Для прикладу візьмемо програму українознавства для курсів підвищеного типу, які розпочали свою діяльність в жовтні 1928 р. в Кам'янці-Подільському. Відвідування цих курсів було обов'язковим для службовців, котрі погано знали українську мову та культуру. Навчання було розраховано на 54 години. 10 годин

відводилось на українську мову, 10 – історію класової боротьби, 6 – національну політику комуністичної партії та радянської влади, 20 – історію української літератури, 8 – економічну географію України [5, ф.5, оп.1., спр. 40, арк. 132]. Серед тем, які вивчали курсанти, були наступні: «Торговельний капіталізм», «Револуція 1648 р.» (саме так трактували національно-визвольну боротьбу українського народу під керівництвом Б. Хмельницького історики офіційної у 1920-ті рр. школи М. Яворського), «Гайдамаччина», «Петлюрівщина», «Дрібнобуржуазні націоналістичні течії в КП(б)У: хвилювизм, шумськизм, волобуєвщина», «Сучасні літературні угруповання» та інші [5, ф.5, оп.1., спр. 40, арк. 136]. Звичайно, ця програма мала яскраво виражений класовий прокомуністичний характер, проте вона також передбачала вивчення творів видатних українських письменників і поетів: В. Винниченка, О. Олеса, М. Вороного та інших, творчість яких в часи «великого терору» була заборонена, а їхні праці вилучались з бібліотек.

У другій половині 1920-х рр. курси українознавства функціонували в усіх окружних та районних центрах УСРР. Проте вони продовжували працювати у складних умовах. Крім суб'єктивних чинників (наприклад, небажання службовців відвідувати заняття) були і об'єктивні фактори. На території сучасної Хмельниччини в той час функціонувало чимало установ та закладів союзного значення: митниця, прикордонні служби, військові частини, відділення центрального банку тощо. Їхні працівники мали безпосередні відносини з Москвою і вважали, що вивчення української мови та культури їм зовсім не потрібне.

Для більш ефективної роботи курсів не вистачало підручників, посібників з української мови та літератури, коштів на оплату лекторів. Гроші на оплату викладачів повинні були надходити з місцевого бюджету, з фондів закладів та установ. Однак, їхні керівники далеко не завжди мали намір виконувати такі заходи. Службовці, котрі ігнорували або не склали іспити з української мови, повинні були оплачувати навчання на курсах з власної кишені. Щоправда, це ще більше налаштовувало їх проти політики «українізації».

За ситуацією в прикордонних районах Радянської України пильно спостерігало керівництво Наркомату Освіти УСРР. І не дивно, адже саме Поділля і Волинь повинні були стати зразком та дороговказом для зарубіжних українців. 23 серпня 1926 р. НКО видало постанову «Про українізаційні заходи в прикордонній смузі». В ній говорилось, що в прикордонних округах (в тому числі Кам'янець-Подільському, Проскурівському і Шепетівському) повної українізації ще не проведено, культурна робота і далі здійснюється переважно російською мовою [5, ф. 5, оп.1, спр.150, арк. 16]. Для покращення ситуації НКО планувало здійснити чимало заходів. І серед них пропонувався такий: в кожному окружному місті зі складу активних наукових українських сил організувати при відділах окружної наросвіти науково-методичну комісію з українізації, яка повинна була складати кошторис на перепідготовку вчителів української мови, влаштовувати лекції та диспути з історії України тощо.

Однак, на практиці таке рішення виконати було важко. Із трьох округів, що знаходились на території сучасної Хмельниччини, таке бюро було створено тільки в Кам'янець-Подільському окрузі. В різні роки з ним співробітничали або входили до його складу ректори Кам'янець-Подільського Інституту народної освіти (ІНО): Володимир Геринович, Франц Кондрацький, колишній викладач Кам'янець-Подільського державного українського університету Іван Любарський та інші відомі діячі українського відродження [9, с. 41].

У Кам'янці-Подільському, який з червня по листопад 1919 р. був тимчасовим політичним і адміністративним центром УНР, після закінчення громадянської війни працювало чимало українських патріотів, котрі щиро сприйняли більшовицьку політику «українізації» і викладали на курсах українознавства. Особливо хочеться виділити працю Олександра Кільчевського та Марії Соколової (у заміжжі – Недужої).

О. Кільчевський ще на початку ХХ ст. був чільним діячем українського культурно-освітнього руху. У 1908 р. був членом Чернігівської губернської «Просвіти», до якої в той час входили славетний письменник М. Коцюбинський та молодий П. Тичина. З 1911 по 1916 р. належав до української громади у Воронежі, де часто виступав з лекціями перед місцевими українцями [7, с. 148].

В період Українських національно-визвольних змагань 1917–1921 рр. О. Кільчевський переїжджає до міста над Смотричем. Він був одним із головних провідників політики «українізації» на Поділлі. Саме йому у 1927 р. доручили прочитати цикл лекцій з української мови і літератури для співробітників Кам'янець-Подільського окружного комітету КП(б)У, офіцерів Кам'янець-Подільського прикордонного батальйону та командного складу ДПУ. Пізніше у 1928–1931 рр. він читав лекції з українознавства на курсах підготовки учителів та абітурієнтів до вищих навчальних закладів [7, с. 149].

Марія Соколова народилась в 1899 р. в родині викладача Подільської духовної семінарії статського радника Матвія Соколова. Після закінчення Кам'янець-Подільської жіночої гімназії в 1920 р. стала студенткою історико-філологічного факультету міського університету, а одночасно – активним членом губернської «Просвіти». Після закінчення інституту М. Соколова читала лекції з української мови та літератури на курсах українознавства, що були організовані для службовців різних радянських та державних установ (банку, статбюро та інших) [8, с. 58]. Пізніше, у 1941–1942 рр., вона та її чоловік були серед керівників осередку ОУН(м) у Харкові, за що були страчені гітлерівцями.

Якщо в Кам'янець-Подільському окрузі викладачів для курсів українознавства загалом вистачало, то ситуація в Проскурівському та Шепетівському округах була значно складнішою. Часто лекції для службовців читали люди, які мали не закінчену вищу освіту або студенти, котрі мали невеликий досвід роботи.

Слід відмітити, що праця державних курсів українознавства знаходилась під пильним доглядом і контролем з боку місцевих органів влади. Спроби деяких вчителів утворити «альтернативні» курси українознавства були невдалими. Типовий випадок відбувся в Старокостянтинові. Тут в травні 1926 р. нарада представників різних українських культурно-освітніх установ прийняла рішення відкрити для службовців курси підвищеного типу з українознавства.

Деякий час пішов на організаційну підготовку. Врешті-решт з 1 квітня 1927 р. в Старокостянтинові з ініціатииви учителів міста та навколишніх сіл такі курси розпочали свою діяльність. На них записалось 45 чоловік. Передбачалось, що навчання буде тривати 2 місяці (72 год.). Протягом цього часу службовці повинні були прослухати лекції з української мови, української літератури, географії, історії та економіки України. Було складено кошторис курсів – 225 карбованців [5, ф. 1086, оп.1, спр. 47, арк. 215].

Однак така ініціатива вчителів не знайшла розуміння з боку місцевої влади, яка відмовилась визнати ці курси державними, бо курси українознавства були у виключному підпорядкуванні НКО та його відділів. Було відмовлено правлінню старокостянтинівських курсів у проханні виділити їм кошти на оплату лекторів [5, ф. 1086, оп.1, спр. 47, арк. 215].

Наприкінці 1920-х рр. у зв'язку із початком насильницької форсованої колективізації увага місцевих органів влади (співробітників окружних партійних комітетів, окружних виконавчих комітетів та інших) до політики «українізації» значно зменшилась. Співробітники багатьох радянських, державних установ, повністю ігнорували діяльність курсів українознавства. Так, в 1929–1930 рр. службовці більшості установ Кам'янець-Подільського округу (банку, судових установ, ДПУ та інших) відмовились відвідувати курси українознавства. Неуважно ставились до цієї роботи працівники партійних органів. Не кращою була ситуація в Проскурівському та Шепетівському округах [5, ф. 1086, оп.1, спр. 244, арк. 43].

І хоч політику «українізації» поки що офіційно ніхто ще не відміняв, вона поступово почала занепадати. На вищому республіканському рівні почали відкрито критикувати діяльність курсів українознавства. Влітку 1930 р. був взятий курс на поступове згортання політики «українізації». Цьому сприяла і адміністративно-територіальна реформа 1930 р. Ліквідація округів призвела до припинення діяльності окружних державних курсів українознавства. Спроби деяких керівників напросвіти відновити діяльність курсів українознавства на районному рівні виявились загально марними і невдалими. У 1933 р. після самогубства найбільш видатного провідника «українізації» Миколи Скрипника ця політика була згорнута остаточно.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Діяльність курсів українознавства на Поділлі та Волині сприяла розвитку українізаційних та дерусифікаційних процесів у цих регіонах, зростанню етнонаціональної самосвідомості українців. Лектори курсів познайомили містян та селян із здобутками української культури, допомогли створити український державний апарат. Проте на їх діяльність негативно вплинули жорсткий адміністративний контроль та постійний тиск з боку каральних органів. На жаль, чимало здобутків цього періоду в другій половині 1930-х рр. тоталітарною владою СГСГ було знищено, чимало вчителів та провідників політики «українізації» репресовано. Подальшого дослідження вимагає вивчення соціальних та культурних наслідків відновлення русифікаційних процесів на теренах радянської України наприкінці 1930-х рр.

Список використаних джерел

1. Верменич Я.В. Діяльність О.Я. Шумського по здійсненню політики українізації. *Історія України. Маловідомі імена, події, факти: збірник статей*. Київ: Рідний край, 1997. Випуск 2. С. 89–103.
2. Вісті ВУЦВК. 1920. 17 червня.
3. Даниленко В.М. До витоків політики «українізації». *Україна ХХ ст. Культура, ідеологія, політика: 36 статей*. Київ. 1993. Випуск 1. С. 53–67.
4. Державний архів Вінницької області (ДАВО).
5. Державний архів Хмельницької області (ДАХМО).
6. Лозицький В.С. Політика українізації в 20-30-х роках: історія, проблеми, уроки. *Український історичний журнал*. 1989. №3. С. 46–55.
7. Нестеренко В.А. О.І. Кільчевський – активний діяч українського просвітницького руху на Поділлі. *Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2006. Випуск 6. С. 148–159.
8. Нестеренко В.А. Українізація на Поділлі у 20-30-х роках ХХ сторіччя. Основні напрями, наслідки, недоліки та особливості. Кам'янець-Подільський, Абетка, 2003. 65 с.
9. Нестеренко В.А. І.А. Любарський – визначний провідник політики українізації на Поділлі. *Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2006. Випуск 7. С. 218–230.
10. Центральний Державний Архів Громадських об'єднань України (ЦДАГОУ).

Nesterenko V. A.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Law, Vocational and Socio-Humanitarian Education
Higher educational institution «Podillia State University»*

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: nesterenko66@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7360-1067

Sidletska O. M.

Lecturer at the Department of Law,
Vocational and Socio-Humanitarian Education
Higher educational institution «Podillia State University»
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: oksana.fluffik@gmail.com
ORCID: 0009-0007-4308-7774

COURSES OF UKRAINIANIZATION AS A FORM OF IMPLEMENTING THE POLICY OF “UKRAINIZATION” IN THE 1920S (BASED ON MATERIALS FROM PODILLIA AND VOLYN)

Abstract

Modern de-Russification of the cultural and educational sphere in Ukraine requires the search for the most effective models of conducting Ukrainization activities, introducing the Ukrainian language into all spheres of socio-political life. The historical past shows that it will be extremely difficult to effectively conduct it only by administrative or directive means. In this context, it is important to research and analyze the experience of the Ukrainian studies courses in the 1920s, which were created by employees of the Ukrainian SSR NCO in 1924-1925. They operated under state, administrative, trade union organizations and were often headed by authoritative educators among the local population, who began their active activities during the Ukrainian National Democratic Revolution of 1917-1921. This article highlights the activities of Ukrainian studies courses, which were created in all provinces and districts of the Ukrainian SSR in 1923 for a more effective and in-depth implementation of the policy of "Ukrainization". The role and significance of Ukrainian studies courses for the national consolidation and self-identification of Ukrainians in Western Podillia and Southeastern Volhynia are highlighted. To achieve this goal, the following issues should be addressed: 1) to determine the main tasks of Ukrainian studies courses and analyze their programs; 2) to highlight the activities of the most famous lecturers of the courses; 3) to show the attitude of employees of the local state, administrative, and Soviet apparatus to the activities of Ukrainian studies courses.

Territorially, the work covers the territory of the modern Khmelnytskyi region. The chronological framework of the work is 1923-1930. As is known, in 1930, an administrative-territorial reform was carried out in the Ukrainian SSR, which eliminated districts. After this step of the authorities, the Ukrainian studies courses either disbanded or ceased their activities.

When writing the work, both published scientific and local history works were used, as well as documents of the State Archive of the Khmelnytskyi region, little-known to the general public, and materials from the periodical press of that time.

Key words: Ukrainianization, Ukrainian studies, courses, NGOs, Communist Party of Ukraine (Bolsheviks), Ukrainianization commission, school, cultural and educational life, education, scientific society.

References

1. Vermenych Y.V. (1997). Diialnist O. Shumskoho po zdiisnenniu polityky ukrainizatsii [The activities of O. Shumsky in implementing the policy of Ukrainization]. *Istoriia Ukrainy. Malovidomi imena, podii, fakty. – History of Ukraine. Unknown personalities, events, facts.* (Vol. 2), (pp. 89–103). Kyiv [in Ukrainian].
2. Visti VUTsVK. (1930). 17 chervnia. [in Ukrainian].
3. Danylenko V.M. (1993). Do vytykiv polityky «ukrainizatsii» [To the origins of the policy of “Ukrainization”]. *Ukraina XX st.: Kultura, ideolohiia, polityka. – Ukraine of the 20th century: Culture, ideology, politics.* (Vol. 1), (pp. 53–67). Kyiv [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti – State Archives of Vinnytsia Region [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti. – State Archives of Khmelnytsky Region [in Ukrainian].
6. Lozytskyi V.S. (1989) Polityka ukrainizatsii v 20-30-kh rokakh: istoriia, problemy, uroky [The policy of Ukrainization in the 1920s and 1930s: history, problems, lessons]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal. – The Ukrainian Historical magazine.* (Vol. 3), (pp. 46–55). [in Ukrainian].
7. Nesterenko V.A. (2006) O.I. Kilchevskyi – aktyvnyi diiach ukrainskoho prosvitnytskoho rukhu na Podilli [O.I. Kilchevsky is an active figure in the Ukrainian educational movement in Podillia]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli. – Education, science and culture in Podillia.* (Vol. 6), (pp. 148–159). Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].
8. Nesterenko V.A. (2003). Ukrainizatsiia na Podilli u 20–30-kh rokakh XX storichchia. Osnovni napriamy, naslidky, nedoliky ta osoblyvosti [Ukrainization in Podillia in the 1920s and 1930s. Main trends, consequences, shortcomings and features]. Kamianets-Podilskyi: Abetka, [in Ukrainian].
9. Nesterenko V.A. (2006) I.A. Liubarskyi – vyznachnyi providnyk polityky ukrainizatsii” na Podilli [I.A. Liubarskyi is a prominent leader of the policy of “Ukrainization” in Podillia]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli. – Education, science and culture in Podillia.* (Vol. 7), (pp. 218–230). Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].
10. Tsentralnyi Derzhav Arkhiv Hromadskykh ob’iednan – Central Archive of Public Organizations and Associations [in Ukrainian].

Отримано: 30.09.2025
Рекомендовано: 30.10.2025
Опубліковано: 28.11.2025

НОТАТКИ

Науково-практичне видання

Scientific-practical edition

Професійно-прикладні дидактики

Professional and Applied Didactics

Випуск 2 2025

Issue 2 2025

Адреса редакції:

вул. Шевченка, 13, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницької області, 32316
тел. (03849) 2-43-55; 6-83-24;
e-mail: main@pdatu.edu.ua

Editorial Office:

13, Shevchenko St., Kamianets-Podilskyi,
Ukraine, 32316
tel. (03849) 2-43-55; 6-83-24;
e-mail: main@pdatu.edu.ua

Підписано до друку 14.11.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Наклад 100 прим.

Signed in print 14.11.2025
Format 60×84/8. Typeface Times New Roman.
Offset paper. Digital printing.
Circulation 100 copies.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Тел.: +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.

Publishing House "Helvetica"
6/1 Inglezi, Odesa, 65101
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No. 7623 dated June 22, 2022